



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

HABILIDADES METACOGNITIVAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL

DEL PERSONAL POLICIAL DE LA DIRECCIÓN DE RECURSOS

HUMANOS – PNP, RÍMAC, LIMA 2022

Línea de investigación:

Desarrollo empresarial

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en
Auditoría Contable y Financiera

Autora:

Ruiz Prado, Vanesa Judit

Asesor:

Diaz Hamada, Luis Alberto
(ORCID: 0000-0002-9081-7625)

Jurado:

Arévalo Tuesta, José Antonio
Monrroy Aime, Julián
Latinez Carpio, Luis Alberto

Lima - Perú

2022

Pensamiento

El aprender a aprender, no como valor sino también como habilidad, deber estar presente en todos aquellos que se dedican al servicio público.

Dedicatoria

A mis padres porque son
Un gran ejemplo a seguir.

Agradecimientos

A la Escuela de Posgrado de la UNFV, por brindarme la oportunidad de obtener la maestría en Auditoría contable y financiera.

A mis estimados profesores por sus enseñanzas y orientaciones.

A mis compañeros de aula de la maestría porque aprendimos a convivir durante los dos años de nuestra formación

A mi asesor el Dr. Luis Alberto Díaz Hamada docente de la facultad de Psicología, por sus consejos y apoyo en el desarrollo del presente trabajo.

Al personal de la PNP que contribuyeron en la realización del presente trabajo.

Índice de contenido

	Página
• Portada	1
• Pensamiento	2
• Dedicatoria	3
• Agradecimientos	4
• Índice de contenido	5
• Lista de tablas	7
• Lista de figuras	9
• Resumen	10
• Abstract	11
I: Introducción	12
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2 Descripción del problema	15
1.3 Formulación del problema	20
- Problema general	20
- Problemas específicos	20
1.4 Antecedentes	20
- Antecedentes nacionales	21
- Antecedentes internacionales	26
1.5 Justificación de la investigación	31
1.6 Limitaciones de la investigación	35
1.7 Objetivos	35
- Objetivo General	35
- Objetivos Específicos	35
1.8 Hipótesis	36
- Hipótesis general	36
- Hipótesis específicas	36
- Contrastación de hipótesis estadísticas	37
II. Marco teórico	39
2.1 Habilidades blandas en auditoría contable y financiera	39
2.2 Habilidades metacognitivas	64
2.3 Habilidades sociales y emoción	85

2.4 Inteligencia emocional	92
2.5 Marco conceptual	102
2.6 Marco legal	103
III: Método	104
3.1 Tipo de investigación	104
3.2 Población y muestra	104
- Población	104
- Criterio de inclusión	108
- Criterio de exclusión	108
- Muestra	109
- Características de la muestra	110
3.3 Operacionalización de las variables	112
3.4 Instrumentos	113
3.4.1 Escala de habilidades metacognitivas	113
3.4.2 Test conociendo mis emociones	120
3.6 Procedimiento	130
3.7 Análisis de los datos	131
3.8 Consideraciones éticas	132
IV: Resultados	133
4.1 Análisis exploratorio de las variables	133
4.2 Ajuste psicométricos de las escalas de obtención de los datos	133
4.3 Descripción por niveles de las escalas	139
4.4 Contrastación de hipótesis	154
V: Discusión de los resultados	162
VI. Conclusiones	173
VII. Recomendaciones	174
VIII. Referencias	175
IX. Anexo	191

Índice de Tabla

N° de tabla		Página
1	Descripción de las habilidades blandas en la transformación digital	57
2	Total general de personal DIRREHUM PNP	105
2	Lista de oficiales PNP natos de la dirección de recursos humanos PNP	105
4	Lista de Suboficiales PNP apoyo de la dirección de recursos humanos	106
5	Lista de suboficiales PNP natos de la dirección de recursos humanos PNP	106
6	Lista de oficiales PNP apoyo de la dirección de recursos humanos PNP	107
7	Lista de personal civil de la dirección de recursos humanos PNP	107
8	Lista numérica de oficiales PNP natos de recursos humanos PNP	108
9	Lista numérica de suboficiales PNP natos de recursos humanos PNP	109
10	Lista de oficiales y suboficiales PNP natos de recursos humanos PNP	110
11	Distribución de la muestra según el sexo.	111
12	Distribución de la muestra según el nivel o rango en la PNP	111
13	Operacionalización de las variables de estudio.	113
14	Dimensiones e ítems de la escala de habilidades metacognitivas.	115
15	Validez de Constructo del Test Conociendo Mis Emociones (N = 124)	123
16	Test de Bondad de Ajuste (N= 124)	124
17	Análisis de la Confiabilidad del Test Conociendo mis Emociones.	124
18	Distribución de los ítems por dimensión.	125
19	Correcciones realizadas al test conociendo mis emociones.	126
20	Plantilla de corrección modificada.	128
21	Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra.	133
22	Estimaciones de confiabilidad de la escala de habilidades metacognitivas	134
23	Análisis de las dimensiones – puntaje escala habilidades metacognitivas	136
24	Estimaciones de confiabilidad de la escala de inteligencia emocional.	137

25	Análisis de las dimensiones – puntaje de la escala inteligencia emocional.	139
26	Distribución de la muestra por niveles en habilidades metacognitivas.	140
27	Distribución por niveles en la dimensión 1 en habilidades metacognitivas.	141
28	Distribución por Niveles dimensión II en habilidades metacognitivas.	142
29	Distribución por Niveles dimensión III en habilidades metacognitivas.	143
30	Distribución por Niveles dimensión IV en habilidades metacognitivas.	144
31	Distribución por Niveles dimensión V en habilidades metacognitivas.	145
32	Distribución por Niveles dimensión VI en habilidades metacognitivas.	146
33	Distribución por Niveles dimensión VII en habilidades metacognitivas.	147
34	Distribución por Niveles dimensión VIII en habilidades metacognitivas.	148
35	Distribución por niveles de inteligencia emocional.	149
36	Distribución por Niveles dimensión I de inteligencia emocional	150
37	Distribución por Niveles dimensión II de inteligencia emocional	151
38	Distribución por Niveles dimensión III de inteligencia emocional	152
39	Distribución por Niveles dimensión IV de inteligencia emocional	153
40	Distribución por Niveles dimensión V de inteligencia emocional	154
41	Correlación entre habilidades metacognitivas con inteligencia emocional.	155
42	Promedios en habilidades metacognitivas según el sexo (n=146)	155
43	Diferencia de las habilidades metacognitivas-dimensiones según el sexo.	156
44	Promedio de habilidades metacognitivas-dimensiones según el nivel PNP	157
45	Diferencia de las habilidades metacognitivas-dimensiones según el nivel PNP	158
46	Promedios de rangos promedios inteligencia emocional según el sexo (n=146)	159
47	Diferencia de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según sexo	160
48	Promedios de inteligencia emocional-dimensiones por nivel PNP	160
49	Diferencia de inteligencia emocional-dimensiones según nivel PNP	161

Índice de figuras

N° de figura		Página
1	Cualidades más valoradas de los directores de auditoría interna	47
2	Componentes de la metacognición, según Mateos (2001).	76
3	Subcategorías de metacognición como parte de las categorías de habilidades metacognitivas.	78
4	Representación de la distribución de la muestra por sexo.	111
5	Representación de la distribución de la muestra según el rango en la PNP	112
6	Representación de la muestra por niveles en habilidades metacognitivas.	140
7	Representación por niveles en la dimensión 1 en habilidades metacognitivas.	141
8	Representación por Niveles dimensión II en habilidades metacognitivas.	142
9	Representación por Niveles dimensión III en habilidades metacognitivas.	143
10	Representación por Niveles dimensión IV en habilidades metacognitivas.	144
11	Representación por Niveles dimensión V en habilidades metacognitivas.	145
12	Representación por Niveles dimensión VI en habilidades metacognitivas.	146
13	Representación por Niveles dimensión VII en habilidades metacognitivas.	147
14	Representación por Niveles dimensión VIII en habilidades metacognitivas.	148
15	Representación por niveles de inteligencia emocional.	149
16	Representación por Niveles dimensión I de inteligencia emocional.	150
17	Representación por Niveles dimensión II de inteligencia emocional.	151
18	Representación por Niveles dimensión III de inteligencia emocional.	152
19	Representación por Niveles dimensión IV de inteligencia emocional.	153
20	Representación por Niveles dimensión V de inteligencia emocional.	154

Resumen

La investigación realizada utilizó la metodología cuantitativa, de tipo descriptivo correlacional y por los datos a obtenerse es de tipo básica y que tuvo como objetivo determinar los niveles de las habilidades metacognitivas y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la PNP del Rímac, Lima 2022. Se aplicó a una muestra de 146 PNP (25 Oficiales y 121 suboficiales) las escalas: habilidades metacognitivas (Sánchez 2005, adaptada en el Perú por Carbonel y Díaz 2010) y la escala de Inteligencia emocional (Ruiz 2004, adaptada por Díaz 2017). Se concluyó: 1. En los Niveles de habilidades metacognitiva: el 37% está bajo; el 37.7% está moderado; el 19.9% está alto y el 5.5% está excelente. 2. En los Niveles de inteligencia emocional, el 44.5% está bajo; el 30.1% está moderado; el 21.2% está alto y el 4.1% está excelente. 3. Existe correlación muy alta, positiva y altamente significativa ($\rho = 0.952$, $p < 0.001$) entre habilidades metacognitivas con inteligencia emocional. 4. Existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo y según el rango o nivel PNP. 5. Existen diferencias en inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el sexo y por rango o nivel PNP.

Palabras clave: habilidades metacognitivas, inteligencia emocional, personal policial, dirección de recursos humanos, PNP, Rímac.

Abstract

The research carried out used the quantitative methodology, of a descriptive correlational type and for the data to be obtained it is of a basic type and which had the objective of determining the levels of metacognitive skills and emotional intelligence in the police personnel of the Human Resources direction of the PNP del Rímac, Lima 2022. The scales: metacognitive skills (Sánchez 2005, adapted in Peru by Carbonel and Díaz 2010) and the Emotional Intelligence scale (Ruiz 2004) were applied to a sample of 146 PNP (25 officers and 121 non-commissioned officers). , adapted by Díaz 2017). It was concluded: 1. In the Levels of metacognitive abilities: 37% are low; 37.7% is moderate; 19.9% are high and 5.5% are excellent. 2. In the Levels of emotional intelligence, 44.5% are low; 30.1% is moderate; 21.2% are high and 4.1% are excellent. 3. There is a very high, positive and highly significant correlation ($\rho= 0.952$, $p<0.001$) between metacognitive skills and emotional intelligence. 4. There are differences in metacognitive skills and their 8 dimensions according to gender and according to the PNP range or level. 5. There are differences in emotional intelligence and its 5 dimensions according to gender and by rank or PNP level.

Keywords: metacognitive skills, emotional intelligence, police personnel, human resources management, PNP, Rímac.

I. INTRODUCCIÓN

En este siglo XXI, las entidades organizacionales en general, debido al desarrollo tecnológico, al desarrollo de las técnicas de información y de comunicación (TIC), a la facilidad de la información y al perfeccionamiento de programas que ofrecen una mejor viabilidad a los procesos internos de las organizaciones, precisan tener como capital humano a profesionales capaces de ocupar rangos jerárquicos en las direcciones o divisiones que poseen las organizaciones para las cuales trabajan, desempeñándose eficientemente en beneficio de dichas organizaciones.

Para Vargas y Burbano (2014) “La educación como eje fundamental de la sociedad ha de transformarse y evolucionar a la par de los fines y propósitos de las generaciones actuales en un entorno marcado por los avances científicos y tecnológicos” (p. 21)

Según la Policía Nacional a diario se enfrenta a desafíos y a diferentes motivos en donde se evidencia su actuar policial, haciendo cumplir las leyes y enfrentándose a las personas que las desobedecen, siendo estas confrontaciones las que generan mayores niveles de estrés en los uniformados, por lo cual mantener una actitud positiva y realista para comunicarse de forma asertiva con la comunidad, contribuye a que su desempeño tenga un impacto positivo en la sociedad. (Céspedes et al., 2020, p. 90)

El presente trabajo de investigación utilizó la metodología cuantitativa, de tipo descriptivo correlacional y por los datos a obtenerse es de tipo básica y que tuvo como objetivo determinar los niveles de las habilidades metacognitivas y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022

Finalmente, el trabajo está destruido de varios acápites (capítulos), en el I: denominado introducción, donde se enfatiza la descripción y formulación del problema general con sus respectivos problemas específicos, se mencionan los antecedentes de la

investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación de la investigación y la hipótesis general y las hipótesis específicas. En el II acápite, se desarrolla el marco teórico, enfatizándose en sus definiciones, características, entre otros datos. En el III acápite se enfatiza en el Método, donde se plantean el tipo de investigación, ámbito espacial y temporal, población y muestra, las variables y su operacionalización, instrumentos, procedimiento y técnicas de análisis de los datos. En el IV rubro se describen los resultados, describiendo en tablas y representando en figuras los resultados obtenidos por las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para la contrastación de hipótesis estadísticas. En el V acápite se discuten los resultados confrontándolos con los reportes de los antecedentes. Se planteas en el rubro VI las conclusiones que dan respuesta a los objetivos específicos planteados; en el rubro VII se formulan algunas recomendaciones en función de las conclusiones planteadas. En el rubro VIII se describen las referencias utilizadas para el presente trabajo y finalmente, en el rubro IX se refiere al anexo, donde se describen los instrumentos de obtención de los datos.

1.1. Planteamiento del problema

Para Osses y Jaramillo (2008) “incitan a la sociedad a cambiar y repensar que los sujetos deben reflexionar de su propio conocimiento, que debe pensar en las situaciones problema que se le presentan y que por ende debe resolver” (p.186).

Pozo, en Osses y Jaramillo (2008), afirman “que unas exigencias que se está dando lugar en nuestra sociedad se refiere a la implementación de estrategias nuevas para aprender y que se están teniendo en cuenta en reformas Educativas en Latinoamérica y Europa” (p. 192).

Así mismo, se plantean que los procesos metacognitivos deben apuntar a que el sujeto, de acuerdo con su contexto, autorregule procesos emocionales, lo que desarrollará en sus procesos cognitivos; sin embargo, estos deben ser reforzados en la escuela, por medio de

un docente metacognitivo, que evalúe su accionar pedagógico y que utilice herramientas para el desarrollo de estas habilidades en los sujetos. (Vargas y Burbano, 2014, p. 28).

Respecto a la inteligencia emocional, planteaban que las habilidades psicosociales, son reconocidas por la Organización Mundial de la Salud como las habilidades que tiene una persona para hacer frente de manera exitosa a las continuas exigencias y desafíos que genera la vida cotidiana, y estas habilidades son de vital importancia para la Policía Nacional de Colombia, a la hora de ejercer su autoridad frente a la comunidad. Por lo anterior, se propone que la capacitación y retroalimentación que se les imparte a los funcionarios de la institución tenga un componente especial en estas habilidades, permitiendo, por un lado, mejorar sus respuestas habituales y sus patrones de conducta frente a los acontecimientos a los que se enfrentan diariamente en el ejercicio de su profesión, y por otro, el desarrollo de sus potencialidades para una adecuada participación en la vida social y comunitaria. (Céspedes et al., 2020, p. 90)

Reportaban la Policía Nacional de Colombia (PONAL, 2019) que, para lograr un servicio asertivo, los integrantes de la institución, requieren desarrollar un conjunto de habilidades policiales, que les permitan servir a la comunidad de una manera eficaz. Estas habilidades policiales, constituyen un conjunto de herramientas con las cuales se puede de cierto modo, abordar de una manera integral los diferentes conflictos que se presentan en el contexto social. (Céspedes et al., 2020, p. 94)

Con relación al Modelo de Percepción Social, Hidalgo y Abarca (2009), que toman como base a Argyle (1978), el cual describe el valor de la interacción social y su análisis como la comprensión de los mensajes. De igual forma menciona que la sonrisa, gestos, tiempos de reacción ante un estímulo conductual de otra persona, son importantes para el entendimiento de las habilidades sociales, ya que la conducta no verbal es parte fundamental del proceso de socialización. (Céspedes et al., 2020, p. 94)

Castro (2016) que “el conocimiento y control de las emociones no están desvinculados del uso de las habilidades de aprendizaje o autoaprendizaje”. (p. 15)

Unos de los problemas que se presentan en los sujetos está referido a pobre desarrollo emocional caracterizado por la dependencia, el bajo conocimiento de sí mismo, dificultades para la solución de problemas y poca adecuación y adaptabilidad en los contextos donde interactúan.

1.2. Descripción del problema

La Policía Nacional, a través de sus integrantes, propende por el fortalecimiento de las habilidades sociales, tales como la comunicación asertiva de la mano con la empatía, para enfrentar las problemáticas sociales, que aquejan de cierta forma la convivencia y tranquilidad de los ciudadanos y sus comunidades; en este sentido, a lo largo de su historia se han promovido diferentes modelos de cultura institucional, entre ellos, uno de sus más destacados en los últimos años: el SEA (Saludar, Escuchar y Actuar), constructos conceptuales que buscan que los uniformados de la institución interioricen su rol en la sociedad y fortalezcan los lazos de hermandad con la comunidad y a partir de esto, presten un servicio realmente efectivo. (PEI, 2013).

Planteaban Corrales et al. (2017) quienes suponen que la comunicación asertiva es conocida como la capacidad que tienen las personas de expresarse de manera apropiada en determinadas situaciones; es por ello, que dentro de las funciones disuasivas, preventivas y de control que cumple la Policía Nacional, como institución, es relevante que haya una comunicación asertiva de sus funcionarios que permita que se cumplan los diferentes procesos que propenden por la mejora de las condiciones de convivencia ciudadana, principalmente en el ámbito preventivo.

Para disminuir este nivel de percepción negativa frente a las actuaciones de la Policía Nacional, es necesario que los uniformados desarrollen un grupo de destrezas policiales, como comunicación asertiva, capacidad de adaptación, empatía, inteligencia emocional, entre otras, las cuales los convierten en hombres y mujeres multifacéticos, con una disposición hacia el servicio a los demás, que los sitúa como agentes de transformación y referentes sociales en la formación social de un país, que requiere funcionarios con un amplio sentido de pertenencia por sus conciudadanos (PONAL, 2019 citado por Céspedes et al., 2020, p. 93).

Miller (2008), menciona que los ciudadanos tienen una percepción negativa de los policías, en cuanto a la resolución de conflictos, puesto que consideran que este solo está capacitado para golpear, cuando ellos deben ser capaces de reaccionar rápidamente en cualquier momento, responder con valentía y agresividad en situaciones críticas, y de igual forma no reaccionar exageradamente para no inflamar aún más la situación. En este sentido, los servidores públicos deben tener estándares básicos de acondicionamiento físico y habilidad psicomotriz, destreza manual y virtud psicológica, para dar juicios adecuados y brindar una solución correcta a las diversas situaciones.

Según Miller (2008), deben soportar conductas descorteses o abusivas, sin dejar atrás la ética profesional. Los uniformados deben saber sobre las habilidades adecuadas de resolución de conflictos y así evitar que las situaciones empeoren y se intensifiquen, obrando con la imparcialidad que la profesión amerita.

Las habilidades de comunicación son vitales, tanto para resolver problemas donde se requiera la labor policial, como para desactivar crisis potencialmente explosivas. Además, son muy útiles en los diversos contextos de la labor policial, tales como el patrullaje, donde hay un contacto rutinario con ciudadanos, calmar a los ciudadanos enojados, el manejo de las quejas, disputas familiares o entre vecinos, entre otros, ayudando así a servir acertadamente a

la ciudadanía y tener una relación armoniosa con la misma, lo que facilita el trabajo del oficial ayudando a los habitantes a sentirse más seguros (Miller, 2008)

Cropp (2015) sostiene que, en las víctimas de algún trauma sus cerebros trabajan en estado de lucha o huida, puesto que el cuerpo busca la supervivencia, y ven las situaciones cotidianas como peligrosas para su salud e integridad; están en un estado de hipervigilancia y por lo tanto están en alerta constante, especialmente en la comunicación de los demás. Al poner la denuncia, las víctimas necesitan apoyo, respeto y empatía por parte de los funcionarios de la policía y este apoyo ha de ser de forma sincera, puesto que, si perciben falta de sinceridad o falta de preocupación, se sienten inseguras o amenazadas, no confían y en correspondencia no cooperan en el proceso de investigación y procesamiento.

Rich y Seffrin (2013) sugieren que las habilidades de los policías son inadecuadas para tratar con las víctimas, puesto que ellos están acostumbrados a interrogar a sospechosos, con distanciamiento, intimidación, culpar, apresurar, distraer, controlar y violar la privacidad de los entrevistados, además de generar cuestionamientos frente a los motivos policiales, siendo estas acciones contrarias al trato con víctimas.

Camacho et al. (2016) plantean que la solución de conflictos y la comunicación efectiva son las principales habilidades sociales del policía como mediador, ya que se constituyen en “instrumentos que facilitan la interpretación y comprensión de las posiciones y emociones de las partes involucradas en un conflicto, permitiendo que estas estén tomen en control de la decisión final” (p. 193).

Respecto a las habilidades cognitivas, estas se entienden como aquellas que forman una estructura fundamental de lo que podría llamarse la competencia cognitiva del ser humano y le permiten discriminar entre objetos, actos o estímulos, identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas (Gatti, 2005). En este contexto, es posible identificar una serie de habilidades de pensamiento. Según

Monereo y Castelló (1997, citados por Gatti, 2005), existen diferentes tipos de pensamiento: crítico, reflexivo, divergente, convergente y creativo, esta diversidad se explica, por el tipo de habilidades que más se potencian o se ponen en juego en la conducta del sujeto, en el momento preciso cuando se procesa la información.

Según Camacho et al. (2016) el policía como mediador el agente mediador debe potenciar un tipo de pensamiento crítico y creativo. Monereo y Castelló (1997 citados por Gatti, 2005) plantean que: el pensamiento crítico es la capacidad de procesar y reelaborar la información que se recibe, posibilitando una actividad intelectual, tendiente a conseguir objetivos de manera eficaz, no solo en el ámbito académico sino también en la vida diaria; en este tipo de pensamiento se utilizan habilidades como: razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones. Con relación al pensamiento creativo lo definen como la capacidad de generar ideas y alternativas, dar soluciones nuevas y originales; permite comprender, inventar, establecer nuevas y conexiones personales entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a una configuración del conocimiento de carácter significativo.

Es posible evidenciar un conjunto de competencias que, según los expertos entrevistados de diferentes sectores, debe poseer y potenciar el policía mediador, entre las cuales se destacan: conciencia de uno mismo, empatía, autocontrol, autoeficacia emocional, comunicación efectiva, solución de conflictos, liderazgo, sensibilidad social, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Al comparar este perfil de competencias con la literatura, coincide en gran parte con lo que algunos teóricos llaman “Habilidades para la vida”, un concepto incorporado por la Organización Mundial de la Salud (1993), que las define como las “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Mantilla, 2001, p. 7, citado por Camacho y Céspedes, 2018, p. 282).

Así mismo, en nuestro medio, se evidencian a nivel organizacional una serie de problemas que afectan del desarrollo personal, social, emocional y profesional de la policía nacional del Perú, tales como:

1. Escala remunerativa del personal PNP con sueldos bajos.
2. Insatisfacción en los Cambios y colocaciones del personal PNP, porque en la mayoría de los casos los efectivos policiales son destinados a provincias lejanas a su lugar de origen.
3. Asimismo, los cambios traen consigo el puesto o función a desempeñar y muchas veces las jefaturas recaen en personal no capacitado, que no cuenta con los estudios ni la experiencia para desempeñar el cargo asignado.
4. Es de conocimiento público las irregularidades cometidas en los Procesos de Ascenso de Generales, Oficiales y Sub Oficiales.
5. El personal Policial, empleado civil y CAS no cuenta con los equipos necesarios para desempeñar sus funciones, llámese computadoras, impresoras, mobiliario; en algunos casos de tenerlos estos se encuentran desfasados.
6. Discriminación relacionada al género a favor del género masculino.
7. Acoso sexual, entre otros.
8. Falta de motivación de logro, compromiso organizacional, insatisfacción laboral, falta de bienestar psicológico, falta de empatía, valores interpersonales desvirtuados (benevolencia, independencia, liderazgo, reconocimiento, conformidad y estímulo) y relaciones humanas.
9. Desajustes emocionales del personal PNP que afectan su adecuación y adaptación al sistema policial.

En base a lo referido en párrafos anteriores se formula el problema de investigación:

1.3. Formulación del problema

- Problema general

¿Cómo se presenta las habilidades metacognitivas y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 y su relación - comparación según el sexo y nivel policial?

- Problemas específicos

- a) ¿Cómo se presentan los niveles de habilidades metacognitivas en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?
- b) ¿Cómo se presentan los niveles de inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?
- c) ¿Cómo se asocian las habilidades metacognitivas y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?
- d) ¿Cómo se diferencian los promedios de las habilidades metacognitivas en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y Nivel policial?
- e) ¿Cómo se diferencian los promedios de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial?

1.4. Antecedentes

Existen escasas investigaciones nacionales o extranjeras que relacionen conjuntamente la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas en policías o militares.

- Antecedentes Nacionales

Túllume (2017) en el presente trabajo de investigación titulado: “Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Ingeniería Ambiental, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur - ciclo 2017- II”; tuvo como objetivo general fue determinar la relación entre la Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas. En el aspecto metodológico el trabajo de investigación es de tipo básico. El nivel es descriptivo, correlacional y el diseño es no experimental de corte transversal. La población fue delimitada por estudiantes del primer ciclo de la carrera de Ingeniería Ambiental. Como resultados se obtuvo que la variable inteligencia emocional se correlaciona con la variable habilidades metacognitivas siendo el coeficiente de correlación de Spearman de $r= 0,603^{**}$ ($p<0.01$) lo que indica que es moderadamente fuerte. Además la variable inteligencia emocional se correlaciona con la dimensión Planificación de habilidades metacognitivas con un $r= 0,492^{**}$ ($p<0.01$) siendo moderada; asimismo con la dimensión Supervisión de habilidades metacognitivas se correlaciona con un $r=0,518^{**}$ ($p<0.01$) lo cual es moderadamente fuerte; y con la dimensión Evaluación de habilidades metacognitivas se correlaciona con un valor de $r= 0,635^{**}$ ($p<0.01$) lo que es moderadamente fuerte de acuerdo a los índices de correlación de Spearman.

Castro (2016) en su tesis de maestría titulada “Inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales”, en la Universidad de San Martín de Porres. Tuvo como objetivo general determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas. Fue una investigación de tipo básico, de nivel descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo constituida por 302 estudiantes Se obtuvo como resultado un coeficiente de Pearson $r= 0,903$ y $p=0,000$; se puede afirmar que tanto la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva están relacionadas directamente. Con

respecto a la Inteligencia Emocional y Habilidades metacognitiva de planificación ($r=0,834^{**}$ y $p=0,000$), Habilidades metacognitiva de supervisión ($r=0,588^{**}$ y $p=0,000$) y Habilidades metacognitiva de evaluación ($r=0,829^{**}$ y $p=0,000$). Se concluyó que Existe correlación entre la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas

Rebaza (2016) en su tesis de maestría titulada “Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el instituto superior pedagógico Indoamérica 2011”, en la Universidad Privada Antenor Orrego”. Tuvo como objetivo general determinar la relación entre las estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima. Los resultados que se obtuvieron según la correlación entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado fueron altos ($r=0,767$) igualmente la correlación entre el desarrollo de la autoestima y las estrategias metacognitivas también evidenció una alta correlación ($r =0,726$) a la par la correlación entre el aprendizaje autorregulado y la autoestima también era alta ($r= 0,934$). De lo que se infiere que existe una correlación significativa entre estas variables de estudio. Se concluyó que el nivel de uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, es del nivel medio 51%, de nivel bajo 29% y un 20% en el nivel alto.

Fernández (2015), en su tesis de maestría titulada: “La inteligencia emocional y la gestión educativa según los estudiantes de la especialidad de Farmacia y Bioquímica, Universidad Alas Peruanas, 2014”, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y la gestión educativa. La investigación fue de tipo básica, de nivel descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población está conformada por 128 estudiantes. Se obtuvo como resultados Sig. Asintótica (bilateral) = $0,000 < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, que a un nivel de significancia de 0,05 (5%), existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la

gestión educativa. Se concluyó que a un nivel de significancia del 5%, que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la gestión educativa según los estudiantes de la especialidad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Alas Peruanas, 2014.

Misaico (2015) en su tesis de maestría titulada “La inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015. Tuvo como objetivo general determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes. La investigación fue de tipo básica, de nivel descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población fue de 129 estudiantes del décimo ciclo y una muestra de 97 estudiantes. Se empleó como técnica la encuesta e instrumento el cuestionario. Se obtuvo como resultado un coeficiente rho de Spearman para las variables de $r=0,626^{**}$ es moderadamente alta para la inteligencia emocional y motivación intrínseca, de Inteligencia Emocional y 25 motivación extrínseca ($\rho =0,551^{**}$) y de Inteligencia Emocional y motivación ($\rho=0,848^{**}$). Se concluyó que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación, porque los datos de la estadística descriptiva muestran porcentajes altos y la estadística inferencial mediante el coeficiente de Spearman ($r = 0,848$), confirma la correlación.

Encinas (2013) buscó determinar la relación entre la tutoría académica y la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. El diseño de la investigación fue no experimental, de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo-correlacional, porque se relacionaron las variables tutoría académica y habilidades metacognitivas. La población estuvo constituida por 1120 estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales y la muestra seleccionada aleatoriamente fue de 144 estudiantes, de ambos sexos. Como resultado se comprobó que existió una relación significativa entre las variables tutoría académica del docente universitario con la reflexión de

las habilidades metacognitivas de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo en la asignatura de Metodología de la Investigación, representada por un valor de 0.81.

Ponce (2013), en su tesis de maestría titulada: “Las estrategias cognitivas y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”. Tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas y los estilos de aprendizaje. El tipo de investigación fue de tipo básico, de nivel descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población fue de 190 estudiantes de maestría y una muestra de 127. Se obtuvo como resultados de correlación de Pearson entre Estrategias cognitivas y Estilos de aprendizaje ($r=0,70$), estrategias de adquisición y estilos de aprendizaje ($r=0,45$), estrategias de codificación y estilos de aprendizaje ($r=0,66$), Estrategias de recuperación y Estilos de aprendizaje ($r=0,67$), Estrategia de apoyo y Estilos de aprendizaje ($r=0,70$). Se concluyó según los resultados de la investigación que los estudiantes no han logrado una eficiente actuación estratégica en el ámbito académico, aspecto que se evidencia en un inadecuado empleo de las estrategias 26 de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, donde el 50,4% de los estudiantes encuestados percibe las estrategias cognitivas en nivel medio.

Carbonel (2012) realizó una investigación de tipo descriptivo comparativo correlacional, tuvo como objetivos: Determinar los niveles de: Liderazgo, Potencial de Éxito y de las Habilidades Metacognitivas, así mismo, establecer la relación y comparación de dichas variables, en función del género, nivel educativo, cargo jerárquico, tipo de organización y condición laboral. Para lo cual se aplicó a 234 profesionales con cargo jerárquico de organizaciones públicas y privadas de Lima, los siguientes instrumentos: Escala de liderazgo, de Luis Alberto Diaz Hamada (2005); Inventario de habilidades metacognitivas, Margarita A. Sánchez (2005), Adaptada y ampliada por Elsa Carbonel

Paredes (2011), y la escala de potencial de éxito de Margarita Sánchez Adaptada y ampliada por Elsa Carbonel (2010). Los resultados indican lo siguiente: Respecto a la confiabilidad de los instrumentos a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, la escala de liderazgo alcanza un índice de 0.9053; la escala de potencial de éxito 0.7166 y la escala de habilidades meta cognitivas 0.9212, lo que indica que las escalas son confiables. Con relación a la validez de constructo, podemos mencionar que las escalas presentan validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión o subescala con el valor del constructo (Escala). Con relación a los niveles: Liderazgo, alcanzó el 59.4%, puntaje que lo circunscribe en los niveles superiores al promedio (alto y excelente). Potencial de éxito, obtuvo el 47.9%, puntaje que se cataloga en los niveles superior al promedio (alto y óptimo). Y en lo concerniente a los niveles de las habilidades metacognitivas alcanza un puntaje de 46.2%, el que lo ubica en los niveles superior al promedio (alto y óptimo). Al establecer el grado de relación estadística entre el liderazgo, potencial de éxito y habilidades metacognitivas con sus respectivas dimensiones, en el personal jerárquico de las organizaciones de Lima Metropolitana. Se encontró que se relacionan positivamente con un nivel $p: 0.00'$ de significancia estadística. Y por último, al establecer comparaciones estadísticas con cada uno de los promedios obtenidos en liderazgo, potencial de éxito y habilidades meta cognitivas encontramos, que si hay diferencias significativas estadísticamente a favor del género masculino, organizaciones privadas, personal contratado y con estudios superiores y de post grado (licenciatura, maestría y doctorado).

López (2008) realizó un estudio multivariado cuyo objetivo fue conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores predictivos del rendimiento académico. Fueron evaluados 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima, a quienes se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron. Se recopilaron las notas de los

diferentes cursos (promedio ponderado) al final del año lectivo 2005. Los estudiantes presentaron una inteligencia emocional promedio; existieron diferencias altamente significativas en cuanto al sexo, aunque en función a las facultades, sólo en dos subescalas presentaron diferencias. Respecto a las estrategias de aprendizaje, se encontró que la más utilizada por los estudiantes en un 69% fue la estrategia de codificación, existiendo diferencias altamente significativas en las 4 estrategias de aprendizaje según sexo favoreciendo a las mujeres, ocurriendo lo mismo con la variable rendimiento académico. El modelo final predictivo quedó constituido por 5 componentes de la inteligencia emocional (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo en general). Y la estrategia de Codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico.

- **Antecedentes internacionales**

Céspedes et al. (2020) en el presente artículo, fruto de un ejercicio investigativo al interior de la ECSAN, tiene como objetivo fortalecer las habilidades psicosociales de los policías para mejorar la prestación de su servicio y aumentar la confianza social. La Policía Nacional debe estar en capacidad de responder a las necesidades que la comunidad plantea de forma adecuada y oportuna, por lo cual debe tener las suficientes herramientas para percibir, controlar y expresar emociones, tanto propias como ajenas. Es por eso que el fortalecimiento de las habilidades psicosociales, dentro de las cuales se encuentran la comunicación asertiva, la inteligencia emocional y demás tipos de inteligencia, como la resolución de conflictos y la empatía, deben ser elementos diferenciadores dentro de la capacitación policial. Como aporte significativo de la investigación se propone el diseño de un diplomado en habilidades psicosociales dirigido al personal de policía.

Camacho y Céspedes (2018) realizó la presente investigación tuvo como objetivo analizar las habilidades socio-emocionales asociadas al perfil del policía mediador en

Colombia. En principio se realizó una revisión en fuentes documentales especializadas frente al tema, posteriormente, se utilizó una metodología de tipo descriptiva e hipotética-deductiva, haciendo referencia a la identificación de las habilidades para la vida presentes en un mayor o menor nivel, en los estudiantes bachilleres y profesionales futuros oficiales de la Policía Nacional, relacionada con el perfil del policía como mediador. Dentro de los resultados obtenidos se encontró que es necesario que el policía mediador potencialice una serie de competencias emocionales, sociales y cognitivas, entre las cuales están las siguientes habilidades: conocimiento de sí mismo, empatía, integridad, autocontrol emocional y de situaciones de estrés; capacidad para solucionar problemas y conflictos, comunicación efectiva, sensibilidad social, pensamiento crítico y creativo.

Castro et al. (2018) realizaron una investigación que enfatizó el desarrollo de habilidades metacognitivas - planeación, organización y depuración- en estudiantes de grado noveno de dos instituciones distritales, a partir del uso de recursos didácticos que propiciaron la comprensión de los conceptos de selección natural, variabilidad genética, supervivencia y bio población, interrelacionados con el concepto estructurante de adaptación. Para tal fin, se diseñó e implementó una mediación organizada en tres fases -exploración, estructuración y transferencia- que involucró diferentes acciones de pensamiento. Complementario a esto, se aplicó el “Inventario de Habilidades Metacognitivas” (MAI) como prueba de entrada y salida. Los resultados evidenciaron que la mediación es una propuesta didáctica que fomenta el aprendizaje autónomo y autorregulación del conocimiento. Asimismo, se determinó que las fases del ciclo de aprendizaje aproximaron a los estudiantes en la construcción y comprensión del metaconcepto de adaptación, a pesar de las dificultades asociadas a los conceptos de supervivencia y variabilidad genética debido a la permanencia de los obstáculos epistemológicos pensamiento esencialista y teleológico. Finalmente, esta propuesta promovió la apropiación de habilidades metacognitivas en estudiantes de los tres niveles -bajo, medio y

alto-, evidenciando mayor autorregulación en los de nivel alto, quienes integraron estrategias metacognitivas relacionadas con cada recurso didáctico en la construcción del metaconcepto.

Cotelo (2015) en su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional en cuidadores formales, burnout y satisfacción laboral”. Universidad de Coruña. (España). Tuvo como objetivo analizar el papel de la Inteligencia emocional con respecto de la satisfacción laboral y el nivel de sobrecarga (burnout) en los cuidadores formales. Su enfoque fue experimental. Método: Estudio piloto realizado con 14 cuidadores formales seleccionados de manera no aleatoria. En la evaluación se administró el TEI-Que-SF, el MBI y el S21/26 para evaluar la inteligencia emocional y rasgos, el burnout y la satisfacción laboral, respectivamente. Los resultados fueron que la Inteligencia Emocional se asocia con el Bienestar de forma directa, ($r_p = 0,845$; $p < 0,01$) por ello los profesionales con altos niveles de Inteligencia Emocional, manifestarían mayor Bienestar con respecto a otros con menores puntuaciones; el burnout estaba significativamente correlacionado de forma negativa con la satisfacción laboral se encontró que el Agotamiento Emocional en relación con la Supervisión y participación en la organización, mostraba una significación estadística negativa ($r_p = -0,654$; $p < 0,05$), con dimensiones de la inteligencia emocional rasgo, autocontrol y de forma positiva con la emocionalidad. Se concluyó que la inteligencia emocional rasgo en los cuidadores formales influye en la sobrecarga, y que está a su vez se vincula con menor satisfacción laboral. El aporte de la investigación permitió comprender los niveles en las que se encuentran asociadas las variables de estudio y en qué medida estas se correlacionan.

Rivas et al. (2015) uno de los objetivos principales que debe cubrir la educación es ayudar a nuestros alumnos a ser autónomos y eficaces. El programa ARDESOS busca precisamente fomentar el pensamiento crítico. Sin embargo, no se centra solo en el desarrollo de los componentes cognitivos, pues sería una limitación importante. Desde la década de los noventa, se sabe que los componentes no cognitivos juegan un papel crucial en el desarrollo

del pensamiento crítico. Por ello, esta iniciativa de intervención contempla ambas dimensiones, donde los procesos metacognitivos desempeñan un papel esencial, al proporcionar mecanismos de evaluación y control sobre la dimensión cognitiva. El estudio que se presenta tiene como objetivo fundamental comprobar que la instrucción en pensamiento crítico mediante el programa ARDESOS mejora los procesos metacognitivos de los estudiantes. Para ello se ha trabajado con alumnos de primer año de psicología de la Universidad de Salamanca, que reciben el programa de instrucción ARDESOS. Para la evaluación de la metacognición, se utilizará el Inventario de Actividades Metacognitivas (MAI). Se pronostica un incremento en las puntuaciones de Metaconocimiento después de dicha intervención.

Vargas y Burbano (2014) en su tesis de maestría titulada “Desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de la genética molecular a través de una didáctica no parametral en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Diego Luis Córdoba del Municipio de Linares Departamento de Nariño”, 19 en la Universidad de Manizales. (Colombia). Tuvo como objetivo general determinar la eficacia de una didáctica no parametral para el desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de la genética molecular. El tipo de investigación fue básico, de nivel descriptivo y correlacional, de diseño cuasiexperimental. Los resultados que se obtuvieron fueron que los análisis por cada una de las habilidades metacognitivas planeación, supervisión y evaluación, después de aplicada la didáctica no parametral, mostraron en todos los casos que más de la mitad de todos los estudiantes objeto de estudio, presentaron una alta significancia de respuesta, respecto a la planeación con un 69,5%, la supervisión con el 63,8 % y la evaluación con el 64,4% para el aprendizaje de la genética molecular. Se concluyó que en el instante de desarrollar habilidades metacognitivas a través de una didáctica que sale de los esquemas tradicionales es evidente que los estudiantes presenten un elevado interés por el aprendizaje, el estudiante

se vuelve más consciente, organizado y más significativo por el hecho de que siendo este individual, llega a construirse de manera colectiva al respetar las capacidades de cada uno.

Clemen (2008) en el presente trabajo incluye la creación y utilización de un sistema computarizado para el desarrollo de habilidades metacognitivas. El estudio se corresponde con la modalidad de proyecto especial y se sustenta en una investigación de campo de carácter descriptivo explicativo y tipo cuasi experimental. Se utilizó una muestra de 55 estudiantes de Educación Media Diversificada. La variable desarrollo de habilidades metacognitivas fue evaluada a través de la aplicación de los pretest y post test respectivos y de los registros de interacción individual que proporciona el sistema. Los resultados de la investigación evidencian que el sistema promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y responde a la diversidad de estilos de funcionamiento ya que, producto de la interacción, fueron identificados cuatro Patrones de Interacción. Igualmente, la investigación pone de manifiesto la posibilidad de operacionalizar los enfoques pedagógicos vigentes aprovechando los recursos que ofrece la informática, a la vez que abre las puertas para futuras investigaciones relacionadas con la integración de las TIC en los procesos educativos.

Cardelle y Sanz (2006) buscaron encontrar la relación entre metacognición y las emociones, y encontraron que la metacognición regula activamente la emoción cognición y conducta de las personas que a través de estos procesos adquieren mejores ejecuciones, son más críticas con su propia acción y usan la mente y el corazón de forma más inteligente. En este artículo se han expuesto algunas reflexiones sobre la importancia de incorporar el desarrollo de las habilidades metacognitivas al servicio del conocimiento, la regulación y la expresión emocional. La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba numerosas habilidades, tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, el entusiasmo y la empatía. Tanto la familia como el sistema educativo son los factores básicos que pueden contribuir a la estabilidad emocional

de la persona, al ajuste y equilibrio de sus emociones y sentimientos y a la mejora de su inteligencia emocional.

Sánchez (2006) en su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología”, para optar el grado académico de Maestría en Ciencia. Universidad 21 Autónoma de Nuevo León. (España). Tuvo como objetivo detectar las relaciones entre la inteligencia emocional, Inteligencia emocional y rendimiento académico. De acuerdo a Mayer y Cols. (2000) la Inteligencia Emocional en la actualidad puede ser abordada desde dos modelos teóricos. Uno es el modelo de habilidades que se interesa en la interacción de los procesos cognitivos y las emociones; en dicho modelo las emociones y el razonamiento interactúan constantemente (p.36). Según sus resultados, mostraron que el factor de Atención tuvo una correlación negativa con respecto al Rendimiento Académico ($r_s = -0,165$, $p = 0,028$), el factor Atención correlacionó con dirección negativa a la materia de Psicogenética ($r_s = -0,193$, $p = 0,013$) y la materia de Métodos en Psicología ($r_s = -0,16$, $p = 0,030$), el factor Claridad evidenció una relación positiva con la materia de Psicoanálisis ($r_s = 0,179$, $p = 0,019$) y el factor de Reparación correlacionó con una dirección negativa con el curso Prácticas ($r_s = -0,156$, $p = 0,035$). Los hallazgos destacan que el 54% de la muestra posee un rango medio en el Factor Atención que se considera adecuado para expresar y sentir las emociones de acuerdo al Manual de Revisión del TMMS-24. Se concluyó que la inteligencia emocional es tan importante o más que la Inteligencia Cognitiva para el éxito del individuo en su vida cotidiana, laboral y escolar.

1.5. Justificación de la investigación

El presente trabajo de investigación se justifica por las siguientes razones.

- **Justificación a nivel teórico**

Vildósola (2009, p. 31) afirma, la educación científica actual no solo ha de promover mejoras en el aprendizaje de las ciencias y sus métodos sino también impulsar una visión de ciencia humanística que promueva en el estudiantado una mejor comprensión de su naturaleza y de sus interacciones con la sociedad y tecnología.

Para Bustingorry y Jaramillo (2008) la metacognición es:

una alternativa viable para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de estos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida (p. 1).

El análisis de la metacognición como facilitador de la ejecución de las actividades cotidianas y de las relaciones interpersonales, es lo que puede ser el pilar de posteriores desarrollos en la integración, inclusión y la aceptación de los aquellos otros que nos rodean, a partir del autoconocimiento y autorreconocimiento, valorando las aptitudes y capacidades tanto del entorno social como el personal. (Vargas y Burbano, 2014, p. 13)

Larraz (2015) citando a Efklides expresa sobre la metacognición que:

Permite la regulación estratégica de las experiencias presentes de aprendizaje en función a las experiencias pasadas y las experiencias futuras de aprendizaje en función a las presentes. Además, considera que las experiencias metacognitivas son esenciales para ello, debido a que proporcionan sentimientos, estimaciones o juicios relativos a las situaciones de aprendizaje, sobre cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo, así como de su resultado. Indica que lo relevante en estas experiencias metacognitivas es su carácter afectivo y motivacional, ya que facilitan el acceso a los componentes cognitivos y afectivos de la regulación de la conducta, vinculándose con el conocimiento y las habilidades metacognitivas (p.175).

Ruiz et al. (2013) “investigaciones sobre Inteligencia Emocional han mostrado reiteradamente que las personas más inteligentes emocionalmente, presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados sociales positivos, una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores y un mayor bienestar” (p. 40).

Las personas con alta inteligencia emocional tienen la destreza de manejar los sentimientos, para que estos estén acordes a las situaciones, además de canalizar la ansiedad, la irritación, y la melancolía excesiva. De igual forma, pueden dirigir las emociones a un objetivo conocido como autodomínio emocional. Son empáticas, es decir, tienen la capacidad de ponerse en la esfera del otro y comprenderlo, siendo más receptivas y tolerantes. (Rivera, 2016).

- **Justificación a nivel práctico**

Las problemáticas sociales que enfrenta cada día la Policía Nacional, en especial en las calles, donde se realiza ese primer acercamiento con el ciudadano, requieren mayores habilidades psicosociales, por parte de los uniformados, pues esto permite que se mejoren las interacciones sociales y por ende haya un abordaje más efectivo del problema que facilite el encuentro efectivo de una solución. El policía en las calles es entre otras cosas, un agente de cambio e influencia que, a través de su ejemplo, busca soluciones reales a los problemas que aquejan a la ciudadanía. Desde esta perspectiva, el asertividad en la comunicación es importante en las interacciones grupales, puesto que constituye una habilidad de influencia social (Terroni, 2009)

El hecho de conocer las causas, entre otras, que originan el bajo nivel de habilidades metacognitivas en la policía nacional, tales como el pobre nivel de autonomía, así como el escaso nivel de autoconocimiento y adaptabilidad, ayudará a que posteriormente otros estudios más específicos implementen estrategias o programas en las instituciones

formadoras en función a estas variables, de modo que se favorezca el proceso de meta aprendizaje y el desarrollo del futuro profesional. De este modo, en la misma facultad se crearán talleres de desarrollo de inteligencia emocional y ver qué influencia tienen sobre los estudiantes universitarios.

Uno de los elementos primordiales sobre los cuales debe enfocar la formación del policía, está relacionado con las alternativas de resolución de conflictos, toda vez que en el cumplimiento de su misión, éste debe garantizar la convivencia pacífica en la sociedad. En este contexto, la formación en mediación se convierte en una herramienta fundamental para la presentación de un servicio efectivo y cercano al ciudadano, que garantice la construcción de comunidades seguras y en paz (Camacho y Céspedes, 2018, p. 281)

- Justificación a nivel metodológico

Son pocas las investigaciones que toman las variables que aquí se enfocan, es decir tanto la inteligencia emocional como las habilidades metacognitivas en una investigación de carácter esencialmente correlacional. Esto, sin lugar a duda, contribuye a tener un mejor sustento teórico que permita realizar investigaciones experimentales donde pueda haber manipulación directa de ambas variables en búsqueda de conocer cómo benefician la mejora del aprendizaje.

Las habilidades de un funcionario de policía, son en sí un grupo de herramientas que ayudan a la prestación de un servicio policial efectivo, a partir de aspectos que propenden por mejorar las relaciones con la comunidad, abordar de una manera más asertiva los conflictos sociales y saber comunicarse en los diferentes ámbitos y contextos sociales donde la institución presta sus servicios, para lograr con esto, la anhelada convivencia, que no es otra cosa que la interacción pacífica entre las personas. (PONAL, 2019).

1.6 Limitaciones de la investigación

Nuestra primera dificultad se refiere a la poca información sobre habilidades metacognitivas e inteligencia emocional en la policía nacional del Perú, del distrito del Rímac. Otra limitación podría ser la falta de control respecto a la información solicitada por vía virtual.

Los posibles resultados que se pudieran encontrar no se podrían generalizar a toda la población investigada dado que la muestra será de tipo intencionada. Los instrumentos empleados no están estandarizados en nuestro contexto, mucho menos en el contexto donde se aplicarán las escalas.

1.7. Objetivos:

- Objetivo general

Determinar los niveles de las habilidades metacognitivas y de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 y su relación - comparación según el sexo y nivel policial.

• Objetivos específicos

- a) Describir los niveles de habilidades metacognitivas y de sus dimensiones, en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.
- b) Describir los niveles de inteligencia emocional y de sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.

- c) Hallar la asociación de las habilidades metacognitivas con la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.
- d) Hallar la diferencia de los promedios de las habilidades metacognitivas y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.
- e) Hallar la diferencia de los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

1.8. Hipótesis

- Hipótesis general

Existen porcentajes altos en los niveles bajo en las habilidades metacognitivas y de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022

- Hipótesis específicas

- a) Existen altos porcentajes en los niveles bajos de las habilidades metacognitivas y de sus dimensiones, en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.

- b) Existen altos porcentajes en los niveles deficiente de inteligencia emocional y de sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.
- c) Existe asociación positiva moderada entre las habilidades metacognitivas con la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.
- d) Existen diferencias significativas de los promedios de las habilidades metacognitivas y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.
- e) Existe diferencias significativas de los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

- **Contrastación de las Hipótesis estadísticas**

Para los objetivos específicos a, b y c no se formulan hipótesis estadísticas.

- **Hipótesis 1 (objetivo específico c)**

H₀: No hay relación entre las habilidades metacognitivas con la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.

Hi: Existe relación significativa entre las habilidades metacognitivas con la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.

- **Hipótesis 2 (objetivo específico d)**

Ho: No existe diferencias en los promedios de las habilidades metacognitivas y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

Hi: Existen diferencias significativas en los promedios de las habilidades metacognitivas y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

• **Hipótesis 3 (objetivo específico e)**

Ho: No existe diferencias en los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

Hi: Existen diferencias significativas en los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y nivel policial.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Habilidades blandas en Auditoría contable y financiera

2.1.1. Antecedentes empíricos

González y Jiménez (2022) en su estudio surge a partir de las tendencias y cambios globalizados que están orientado al profesional en contaduría pública hacia una formación integral, que no sólo se basa en adquirir conocimientos técnicos, sino en desarrollar habilidades en su actuar para la solución de situaciones particulares. El objetivo es el de caracterizar las principales competencias blandas requeridas por los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universitaria Agustiniiana (UNIAGUSTINIANA) de acuerdo con las visiones empresariales actuales y los puntos de vista de los actores del proceso formativo. El estudio fue estructurado bajo un enfoque de investigación cualitativa y bajo un método hermenéutico, y fenomenológico considerando la revisión del perfil profesional de Contaduría Pública de la Universitaria Agustiniiana y, contó con la elaboración de un instrumento de indagación a los actores del proceso formativo y a empresarios, bajo 4 categorías: necesidad, importancia, aplicabilidad y empleabilidad. Los análisis y resultados obtenidos fueron elaborados a partir de un contraste realizado entre las visiones y puntos de vista de empresarios y actores del proceso formativo, de donde se resalta que existe una conexión entre el perfil profesional declarado y el desarrollo de competencias para lograr una adecuada formación personal y profesional; mismas competencias que fueron tomadas en un estudio realizado sobre revisión documental de tipo panorámico realizado por Romero et al. (2021) acerca de competencias blandas a nivel profesional.

López et al. (2021) planteaban que el trabajo ejercido en las firmas de auditoría externa es una área importante y especializada, regida por disposiciones legales y técnicas, la tecnología ha servido para facilitar procesos, mejorar métodos y procedimientos lo cual ha favorecido con cambios, nuevas reglas y principios, en este sentido los profesionales en

contaduría pública deben estar al tanto de los avances y transformaciones del campo laboral, siendo el campo de las habilidades blandas un eslabón para ampliar los servicios profesionales dentro de las firmas de auditoría. Entre las habilidades blandas demandadas en los profesionales en contaduría pública se encuentra trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación y es importante los valores éticos, partiendo de la inversión realizada en las personas para desempeñarse en diferentes áreas funcionales como las finanzas, la contabilidad y la auditoría. El origen de la investigación fue por la tendencia mundial enmarcada en la tecnología, nuevos modelos de negocio y la revolución 4.0 para ayudar a las firmas de auditoría con un medio de consulta sobre el perfil del profesional en contaduría pública enfocado en el fortalecimiento de habilidades blandas e implementar modelos de capacitación permitiendo agregar valor y adaptar nuevas prácticas laborales, porque la profesión se debe enfocar en las relaciones con los clientes, colaboración interdisciplinaria y gran capacidad de recuperación y flexibilidad. El objetivo perseguido con el estudio fue proponer un perfil del profesional en contaduría pública para ampliar los servicios profesionales, a través de la identificación de habilidades blandas a fortalecer, para afrontar los desafíos de la revolución 4.0; se concretó en identificar el perfil actual del contador público, las habilidades a fortalecer y los cambios generados para la profesión de contaduría pública hasta llegar al diseño del perfil. ii La metodología utilizada fue una investigación con enfoque cuantitativo, con el método hipotético deductivo, tomando como unidad de análisis al socio director y al personal autorizado para ejercer la auditoría autorizadas por el Consejo de Vigilancia de la Profesión de Contaduría Pública y Auditoría (CVPCPA), siendo la población objeto de estudio firmas de auditoría del municipio de San Salvador, mediante la técnica de la encuesta e instrumento del cuestionario, el cual incluyó preguntas cerradas y de opción múltiple que fueron administradas por medio de formulario de correo electrónico; adicionalmente, para realizar el procesamiento de la información se empleó Microsoft Excel

en la tabulación de datos y representación gráfica de los resultados en los que se basó el análisis e interpretación de la información. Entre los resultados de la investigación se obtuvo que en el perfil actual del profesional en contaduría pública se necesita fortalecer la aplicación de las habilidades blandas dentro de las firmas de auditoría externa autorizadas convirtiéndose en un punto de mejora para el contador público; se determinó la importancia de las habilidades blandas, competencias profesionales y programas de capacitación necesarios a fortalecer en el perfil del contador público para afrontar los desafíos de la revolución 4.0 y ampliar sus servicios profesionales dentro de las firmas de auditoría. En virtud de la investigación efectuada, se concluye que las firmas de auditoría han establecido un perfil requerido para el contador público; no obstante, como punto de mejora y adaptación a la tendencia mundial hacia la tecnología se debe diseñar la guía para el fortalecimiento de habilidades blandas en los contadores públicos, enfocada en la ampliación de los servicios profesionales; por lo que es recomendable para las firmas, buscar la manera de potenciar estas habilidades a fin de agregar valor a los servicios prestados por el contador público, como una forma de responder; a los nuevos retos que plantea la revolución 4.0.

De Arco (2020) en este artículo busca mostrar la importancia de las habilidades blandas en la formación del Contador Público. Para ello, se realizó una encuesta digital conformada por doce preguntas la cual fue enviada a estudiantes de diferentes semestres y edades del Programa de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal. Dentro de los resultados arrojados por la investigación se estableció que el 88% de los estudiantes les interesaría que dentro de su proceso de formación profesional (plan de estudios) existan espacios académicos en donde se puedan trabajar habilidades blandas, específicamente inteligencia emocional y liderazgo que los conlleven al éxito tanto personal como profesional.

2.1.2. Conceptualización

En el informe de Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2010), se denota que Las habilidades que pertenecen fundamentalmente en los profesionales son la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones; y a la dimensión de la comunicación pertenecen habilidades como la colaboración o el trabajo en equipo y la flexibilidad y adaptabilidad. (p. 8).

El documento de Informe Global de Competitividad del Foro Económico Mundial, donde Schwab (2016) afirmaba que:

La economía globalizada actual requiere que los países fomenten grupos de trabajadores bien educados que sean capaces de realizar tareas complejas y adaptarse rápidamente a su entorno cambiante y a las necesidades cambiantes del sistema de producción, del mismo modo señala que se debe enfatizar en la cooperación y en el trabajar con personas con diferentes ideas. (p.36)

Afirmaba Melandro (2018) que el papel del Contador Público ha ido evolucionando de acuerdo con nuevas exigencias empresariales como sujeto activo de la globalización, por lo que se pretende mostrar que no sólo los conocimientos técnicos propios de la profesión son suficientes, sino que aptitudes y habilidades personales son fundamentales para que el Contador Público pueda generar cambios profesionales positivos para sí mismo, en las empresas y su entorno general.

Así mismo, Melandro (2018) que, para lograr ser un profesional destacado y mejor valorado en el campo de la Contaduría Pública, depende de la implementación autónoma de estrategias que permitan obtener un mayor rendimiento desde la motivación y suma de habilidades técnicas y personales que bien incorporadas a la ética generan confianza en los diferentes escenarios profesionales.

Así mismo, el Banco Mundial en su Informe sobre el desarrollo mundial (2019) la naturaleza cambiante del trabajo; en el ambiente laboral, es fundamental que las personas sean capaces de trabajar en equipo, resaltar las ventajas individuales y de adaptarse a los cambios. Esa interacción rutinaria es el núcleo de la ventaja humana sobre las máquinas.

También se planteaba que Alrededor del mundo y debido en gran medida a procesos de globalización, los desafíos en las organizaciones son de mayor complejidad e inestabilidad, lo que demanda una evolución en el profesional contable y trae consigo una serie de cambios frente a las habilidades y exigencias requeridas del mismo. Es por eso, que la profesión a lo largo de los años ha logrado tener una apertura y trascender cada vez más a contextos gerenciales y de toma de decisiones, con el crecimiento económico y los avances tecnológicos (Bautista, 2020, p. 2).

En una profesión como la Contaduría Pública que han titulado como “cuadrículada” creer que habilidades blandas sean importantes en su formación académica sería casi imposible. En una era denominada “millennials” en dónde la revolución tecnológica ha tenido un gran ímpetu y crecimiento; las Universidades del país deben reconsiderar sus planes de estudio y estar a la vanguardia de las llamadas “habilidades blandas” las cuales son importantes y pertinentes (De Arco, 2020, p. 88).

En Colombia, Juan David Tous - Gerente de Comunicaciones de Manpowergroup manifestó (2017) que los líderes empresariales están buscando gente con capacidad de liderazgo y comunicación oral y escrita; con inteligencia emocional, que no peleen por cualquier cosa, pero que sepan defender su punto de vista amable y correctamente; y, especialmente, con flexibilidad cognitiva, que tengan la curiosidad y la facilidad de aprender, desaprender y reaprender” (citado por De Arco, 2020, p. 88)

Es importante destacar que si bien los conocimientos técnicos y especializados son necesarios en las personas para desempeñarse productivamente en un contexto laboral, estos

dependen en mayor medida de una formación académica, contrarias a las habilidades blandas o softs skills, que se van derivando de la interacción del sujeto con el entorno a través de su vida; por lo que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente, sino que hoy en día se aplican otros criterios de medición encaminados al reconocimiento de habilidades personales relacionadas con la perspectiva emocional y social, que sí logran distinguir a un individuo de otro. (Bautista, 2020, p. 6)

En la época actual es fundamental desarrollar una fuerza laboral con más competencias de alta complejidad intelectual (como análisis de datos y pensamiento crítico) y competencias socioemocionales (como la sociabilidad, la resiliencia y la empatía). Estas son, a la vez, las más difíciles de automatizar y las más transversales, útiles sin importar el campo laboral al que se dedique; es decir, donde los empleados pueden encontrar un valor agregado. Y, por otro lado, una fuerza laboral que pueda adaptarse a los cambios más fácilmente, actualizarse al mismo ritmo que los avances tecnológicos. (De Arco, 2020, p. 97)

Alrededor del mundo y debido en gran medida a procesos de globalización, los desafíos en las organizaciones son de mayor complejidad e inestabilidad, lo que demanda una evolución en el profesional contable y trae consigo una serie de cambios frente a las habilidades y exigencias requeridas del mismo. Es por eso, que la profesión a lo largo de los años ha logrado tener una apertura y trascender cada vez más a contextos gerenciales y de toma de decisiones, con el crecimiento económico y los avances tecnológicos. (Bautista, 2020, p. 2)

Para ser competitivo en la Revolución 4.0 se requiere que el contador público además de poseer los conocimientos y habilidades técnicas desarrolle y aplique competencias en la planificación y ejecución de sus funciones. Para el uso adecuado de las nuevas tecnologías y sacar de ellas el máximo provecho posible, se necesitó realizar un perfil y una guía de

formación en el fortalecimiento de habilidades blandas que permitirá ejercer con mayor calidad su rol de auditor externo y ampliar sus servicios profesionales. (López et al., 2021, p.9)

La contabilidad y sus actividades conexas están compitiendo con otras disciplinas comerciales, y está claro que las profesiones que invierten ahora saldrán en el futuro con una ventaja competitiva. Para los programas de contabilidad y auditoría, específicamente, eso puede significar concentrarse en los aspectos más integrados e impactantes de la profesión, y las habilidades específicas que capacitarán a los profesionales en contaduría pública para cambiar el futuro de los negocios. Eso podría tomar muchas formas. Hacer hincapié en el entrenamiento de habilidades blandas es otro. Este es un momento crucial. Los profesionales en contaduría pública son socios clave en cualquier momento de la vida de una organización, y ahora se tiene la oportunidad de demostrarlo. Educar y asesorar a la próxima generación garantizará que el legado de la contabilidad no solo continúe, sino que se vuelva aún más esencial. (López et al., 2021, p 26)

2.1.3. Funciones claves para los profesionales en contaduría pública

Según López et al. (2021) el Perfil del Profesional en Contaduría Pública en el futuro, The International Federation of Accountants (IFAC, 2019) se ha enfocado en la preparación para el futuro de los profesionales en contaduría pública, se considera que tanto la naturaleza del trabajo realizado por los profesionales como el de sus contribuciones en las firmas para las cuales prestan sus servicios están evolucionando rápidamente en respuesta a las tendencias significativas del mercado. IFAC ha identificado siete funciones claves para los profesionales en contaduría pública para mantener relevancia y mejora en sus contribuciones, algunos de los roles van dirigidos a roles de liderazgos específicos dependiendo de las funciones que el profesional realiza, siendo las siguientes:

- a. Copiloto: enfocado al liderazgo estratégico, facilitar el cambio e influir en las personas. Apoyar en la toma de decisiones empresariales para conducir el cambio y crecimiento.
- b. Navegador: enfocado en la dirección organizativa para la creación de valor y rentabilidad sostenible por medio de proporcionar información relevante para la toma de decisiones. Protector de marca: enfocado en proteger la organización y su reputación a través de la mayoría de los activos tangibles e intangibles, financieros y no financieros.
- c. Comunicador: enfocado en transmitir información tanto en grupos internos como externos dentro de la organización para facilitar la toma de decisiones.
- d. Transformador digital y de tecnología: enfocado en habilitar una digitalización cognitiva y controlada de los datos de las organizaciones, incluyendo la automatización, la inteligencia artificial y datos, de una manera que permita impulsar las decisiones y el crecimiento. Para garantizar que una organización pueda sobrevivir en el actual entorno digital disruptivo, se requiere habilitar modelos operativos y de negocios, y transformar la función financiera para convertirse en una fuerza laboral habilitada.
- e. Experto en procesos y control: enfocado en garantizar los procesos y flujos de trabajos dentro y a través del área financiera de una organización. La digitalización interrumpe y desafía a los procesos ya existentes, procesos dentro y fuera del área financiera necesitan ser reconfigurados con los correspondientes flujos de trabajo para impulsar la eficiencia y un mayor valor para los clientes.
- f. Profesional de confianza: enfocado a ser un profesional de confianza que viva los principios éticos fundamentales del profesional en contaduría pública para garantizar un negocio responsable y generar una mayor confianza (p. 17)

2.1.4. Características que debe poseer el contador

Mencionaba Bautista (2020) en el informe sobre el desarrollo mundial “La naturaleza cambiante del trabajo. Panorama general” del Grupo Banco Mundial (2019) en donde establece tres tipos de habilidades necesarias en los mercados laborales, estos son: las habilidades cognitivas avanzadas, como la capacidad para resolver problemas complejos, las habilidades socio conductuales, como el trabajo en equipo y las combinaciones de habilidades que son factores predictores de adaptabilidad, como el razonamiento y la autoeficacia.

La IFAC (2019) a través del Manual de Procedimientos ha establecido las cinco características que el contador debe tener hoy en día, a saber: “habilidades intelectuales, habilidades técnicas y funcionales, habilidades personales, habilidades interpersonales y de comunicación y habilidades gerenciales y de organización” (Bautista, 2021, p. 4)

González, y Jiménez (2022, p. 34) ya no basta con los conocimientos técnicos sino que se requiere el manejo de las emociones para que se pueda desempeñar productivamente en el campo laboral, es por ello que el profesional de la contaduría debe salir al campo laboral con las habilidades requeridas para el buen desempeño de su profesión, habilidades como “la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones; y a la dimensión de la comunicación pertenecen habilidades como la colaboración o el trabajo en equipo y la flexibilidad y adaptabilidad”. (OCDE, 2010, p. 8).

Chambers y McDonald (2012, pp. 8-12) los directores de Auditoría Interna amplían continuamente nuestra comprensión sobre los atributos generales de carácter no técnico, detallando las numerosas y distintas dimensiones que comprenden las siete cualidades que son deseadas más frecuentemente.

Figura 1

Cualidades más valoradas de los directores de auditoría interna



Fuente: Chambers y McDonald (2012, p. 2)

- a. Integridad: como una cualidad que se debe tener en todos los niveles dentro de la función de auditoría interna. Los auditores internos tienen un “mandato profesional” por el que tienen que demostrar, en todo su trabajo, su integridad y otras cualidades como confianza, independencia, objetividad y similares. La integridad requiere confianza y equilibrio. Ser riguroso y mantenerse firme en esos escenarios, con el objeto de alejar toda posible oposición y poder llegar a trabajar de una manera constructiva con la gente.
- b. Construcción de relaciones. Uno de los objetivos más generalizados en todas las funciones de auditoría interna consiste en promover la confianza y el respeto con otros profesionales dentro del negocio. La necesidad de desarrollar relaciones sanas y profundas con todos los niveles del negocio lleva su tiempo. Los profesionales de auditoría interna con más éxito invierten incontables horas construyendo la confianza a lo largo de toda la organización. Fomentar la credibilidad ayuda a:
 - a. Reducir la resistencia durante el proceso de auditoría.
 - b. Incrementar la velocidad y el volumen de información que los socios dentro del negocio pueden proporcionar en respuesta a los requerimientos de auditoría interna.

- c. Animar a la empresa a comprender y aceptar el papel de consultor de la función de auditoría interna. Los auditores internos, muchos de los cuales son introvertidos por naturaleza, necesitan salir e invertir el tiempo necesario para construir relaciones genuinas con antelación a necesitarlas.
- d. La construcción de relaciones eficaces requiere una serie de cualidades, incluida la visión del negocio, el conocimiento sobre la compañía (y sus riesgos), la persuasión y la empatía. Los auditores internos deberían ser capaces de meterse en la piel de la gente a la que auditan. Asociación. una asociación eficaz reside en una orientación de servicio (una medida clave en el marco de gestión del desempeño utilizada por todos los auditores internos. Una asociación eficaz (y los directores de auditoría interna señalan que el objetivo de una asociación buena o eficaz reside en asegurar los mejores resultados del negocio) también requiere la habilidad de establecer y compartir las mejores prácticas. Favorecer que los socios internos adopten las mejores prácticas requiere habilidades de gestión del cambio.
- e. Comunicación. Es importante advertir que las habilidades de comunicación eficaz se extienden tanto a los informes escritos y bien estructurados, como a las habilidades de comunicación verbal. Los directores de Auditoría Interna indican que sus funciones y su personal necesitan mantener un diálogo permanente y de doble dirección con el resto de la empresa (hablar y escuchar), tanto de carácter formal como informal.
- f. Trabajo de equipo. La naturaleza altamente integrada de los procesos de negocio que examinan los auditores internos requiere una intensa colaboración entre auditores internos expertos en diferentes áreas técnicas. Consideremos los derivados, por ejemplo. Auditoría interna debe contar con conocimientos de trabajos administrativos (contabilidad, por ejemplo), de la parte central del proceso (Sistemas de IT, por ejemplo) y conocimientos con distinto perfil (por ejemplo, conocimientos sobre

modelos matemáticos, mercados de capitales y pasivos). Estas áreas de experiencia técnica pertenecen a diferentes auditores internos que deben colaborar entre sí para poder proporcionar un servicio completo.

- g. La habilidad para progresar dentro del equipo requiere inteligencia emocional, señala Barret, quien establece que la influencia, el liderazgo y la empatía (soportado por un conocimiento profundo del negocio) son habilidades necesarias dentro del conjunto de atributos.
- h. Auditores internos con la capacidad de liderazgo son el tipo de personas que promocionan en todas las áreas de negocio gracias a su habilidad para influir en los demás”
- i. Diversidad. “La diversidad es mucho más que el origen étnico u hombre/mujer”, comenta. “La diversidad de pensamiento, la experiencia y las diferencias generacionales también son algo crítico. Los auditores internos pueden estar trabajando con personas de cuatro generaciones distintas y deben aprender cómo flexibilizar sus estilos de comunicación con cada persona con la que interactúan, con el objeto de reconocer esas diferencias. Desarrollar competencias en diversidad es algo crítico actualmente. Como auditor, tienes que estar seguro de tener la sensibilidad y flexibilidad necesarias para comprender y adaptarte a diferentes tipos de pensamiento y estilos de aprendizaje de la fuerza laboral a nivel global.
- j. Los líderes de auditoría interna del mañana serán aquellos profesionales que flexibilicen sus estilos de gestión hacia diferentes grupos de audiencias, con el objeto de estimularlas a que realicen los cambios necesarios para obtener lo mejor de su negocio.
- k. Aprendizaje continuo. los auditores internos deben pulir y actualizar constantemente su conocimiento sobre el negocio. Esto se consigue por medio de una combinación de

programas de formación y desarrollo, certificaciones, rotación de tareas, proyectos reto, formación propia, lectura voraz, entender y comprender lo leído resumiéndolo para transmitirlos a otros para que estén informados. Existen tantas cosas por aprender desde el punto de vista del negocio, sin importar la perspectiva técnica, interpersonal o del liderazgo.

Planteaban Chambers y McDonald (2012) que las recientes encuestas de auditoría interna establecen que la visión del negocio es algo muy importante que los profesionales de auditoría interna deben tener, las entrevistas con los líderes de la profesión indican que existen cualidades generales con diferentes dimensiones que son igualmente importantes, entre los que se incluyen: • Curiosidad natural. • Persuasión. • Capacidad para gestionar cambios. • Orientación de servicio. • Habilidad para reconocer y responder a diferentes estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje y cualidades culturales. • Mentalidad global.

2.1.5. Competencias laborales

Según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (2014) sobre "Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave" establece: Las competencias clave que requieren los empleadores son, agrupadas en cuatro grandes categorías, aprender a aprender, comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas. Dichas competencias benefician a quienes recién ingresan al mercado laboral, a los empleados existentes y a los empleadores. (pp. 3-4)

La teoría de Goleman (2000) no trata de dar irrelevancia a los conocimientos técnicos de las personas o coeficiente intelectual, pero demuestra que son útiles e indispensables para algunos puestos de trabajo, sin estas habilidades una persona puede contar con la mejor formación del mundo, con una mente incisiva, analítica y con un caudal inagotable de ideas inteligentes, pero aun así no podrá llegar a tener un mejor rendimiento laboral o ser un gran líder. Para volver una organización más competitiva, sea de carácter empresarial o cualquier

se debe buscar la excelencia para lograr sus fines de creación, para ello es preciso contar con personal para elevar la efectividad, es donde se toma en consideración las competencias que son indicadores de conductas observables necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. (López et al., 2021. p. 22)

Entre las competencias profesionales se tiene: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes. (Goleman, 2013)

Serrano (2015) entre las competencias clave para el éxito laboral, están: la disminución de ausencias, ayudar a líderes para la toma de decisiones difíciles, disminución de conflictos en el trabajo y mejorar los servicios de atención hacia los clientes. Ayuda a entender a los demás, da la capacidad de expresar lo que siente a los demás y entender lo que sienten otros.

Para López et al. (2021) las competencias laborales:

se caracterizan por ser el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona debe desarrollar para poder desempeñar de manera apropiada su trabajo, sin importar el sector económico, nivel de cargo, complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad. Los cambios generados por la globalización y los avances de la tecnología requieren de nuevas organizaciones basadas en redes y equipos de trabajo, que se destaquen por el uso de tecnología y procesos flexibles. En pocas palabras, las competencias laborales son la unión integrada del saber, saber hacer, saber ser. Las competencias laborales se pueden clasificar en: • Habilidades duras. • Habilidades Blandas (p. 20).

Manifiesta Lasnier (2000) que las Competencias blandas para el Contador Público se da por un saber complejo y producto de una “integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor y social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera

eficaz en situaciones que tienen un carácter común” (citado en Linares y Suarez, 2018, p. 155).

Que el desarrollo de las habilidades blandas debe ser un proceso continuo que complemente los aprendizajes obtenidos a partir de las competencias duras. Siendo estas un posible indicador de éxito de los profesionales, en cuanto a que parten de las relaciones interpersonales, y al desarrollo de competencias como lo son el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía, la asertividad, la planeación, la gestión, la ética, entre otras (Kantrowitz, 2005; Schulz, 2008, como se cita en Romero et al., 2021, p. 123).

Las habilidades o competencias blandas que requieren los empresarios por parte de los contadores públicos, a partir del resultado de este estudio, se tomarán como referencia “el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía, la asertividad, la planeación, la gestión, la ética” entendiéndose que estas competencias deben surgir de las prácticas académicas y de las relaciones que pueda obtener el profesional. (González y Jiménez, 2022, p. 35)

IMA Management Accounting Competency Framework (2019) para que el profesional en contaduría pública se mantenga al día con el entorno empresarial cambiante y los avances en la tecnología ha analizado las competencias emergentes, ha identificado seis dominios de conocimientos, habilidades duras y habilidades blandas para seguir siendo relevante en la era digital y poder desempeñar sus funciones actuales y futuras de manera efectiva. Siendo esos dominios los siguientes:

- a. Estrategia, planificación y desempeño: Enfocado a las competencias necesarias para visualizar el futuro, liderar el proceso de planificación estratégica, guiar decisiones, gestionar los riesgos y supervisar el desempeño.

- b. Informes y control: Enfocado a las competencias necesarias para medir y reportar el desempeño de una organización de acuerdo con los estándares y regulaciones relevantes.
- c. Tecnología y análisis: enfocado a las competencias necesarias para gestionar la tecnología y analizar datos para mejorar el éxito organizacional.
- d. Agudeza empresarial y operaciones: enfocado a las competencias necesarias para contribuir como socio comercial multifuncional para transformar las operaciones de toda la empresa.
- e. Liderazgo: enfocado en las competencias necesarias para colaborar con otros e inspirar a los equipos a alcanzar las metas organizacionales.
- f. Ética y valores profesionales: enfocado en las competencias necesarias para demostrar los valores, el comportamiento ético y el cumplimiento legal esencia para un modelo de negocio sostenible.

Los principios de la inteligencia emocional son: creatividad, proactividad, asertividad, habilidades sociales, empatía, automotivación, autocontrol, autoconocimiento. (Guzmán, 2020)

López et al. (2021) el perfil del profesional en contaduría pública, como todo perfil profesional debe poseer competencias que le aseguren responder de manera oportuna a las responsabilidades que trae consigo un ambiente empresarial que camina en paralelo con los avances de la tecnología en plena revolución 4.0. Las organizaciones buscan profesionales integrales, que posean las habilidades duras necesarias para el desarrollo de sus tareas y habilidades blandas asociadas a la inteligencia emocional. En ese sentido, el contador público deberá poseer las siguientes habilidades: 1. Habilidades profesionales. 2. Habilidades blandas. 3. Valores profesionales, éticas y morales.

El profesional en contaduría pública de hoy tiene que presentarse como verdadero socio estratégico, solucionador de problemas y agente de cambio. Para seguir siendo relevante, no puede simplemente producir números, sino está llamado a contar la historia más amplia detrás de los números y ayudar a resolver las necesidades de la sociedad en el proceso. (López et al., 2021, p 25)

2.1.6. IES-3: Normas internacionales de formación Habilidades profesionales

El objetivo de IES-3 es establecer las habilidades profesionales que los contadores públicos deben desarrollar y demostrar. Dentro de la IES-3, la competencia profesional es la capacidad para realizar un papel a un estándar definido, y esta va más allá del conocimiento de principios, estándares, conceptos, hechos y procedimientos; es la integración y aplicación de: competencia técnica, habilidades profesionales, Valores profesionales, ética y actitudes. Dentro de la IES-3 las habilidades profesionales se clasifican en cuatro áreas de competencia: Intelectual: relacionadas con la capacidad del contador público de resolver problemas, toma de decisiones y el ejercicio del juicio profesional.

- Interpersonal y comunicación: relacionadas con la capacidad del contador público en el trabajo e interacción con los demás.
- Personal: relacionadas con las actitudes personales y comportamientos del contador público.
- Organizacional: relacionadas con la capacidad del contador público para trabajar efectivamente dentro de una organización para el alcance de objetivos.

2.1.7. IES 4 – Valores profesionales, ética y actitudes.

El objetivo de la IES-4 es establecer los valores profesionales, éticos y actitudes que el contador público necesita desarrollar y demostrar, en orden para la ejecución del rol como profesional en contaduría pública. Los valores profesionales, éticos y actitudes son definidos

como el comportamiento del profesional y características que identifican al contador público como miembro de la profesión en contaduría pública, e incluyen un compromiso con: competencias técnicas y habilidades profesionales, comportamiento ético (independencia, objetividad, confidencialidad e integridad), manera profesional (debido cuidado, puntualidad, cortesía, respeto, responsabilidad y confiabilidad) y responsabilidad social (conciencia y consideración del interés público). Dentro de la IES-4 los valores profesionales, éticos y actitudes se clasifican en tres áreas de competencia:

- a. Escepticismo y juicio profesional: relacionada con la manera de aplicar una mentalidad de cuestionamiento crítico para evaluar la información financiera y otros datos relevantes. A la vez, identificar y evaluar alternativas razonables para llegar a conclusiones bien razonadas basadas en todos los hechos y circunstancias relevantes.
- b. Principios éticos: relacionados en la aplicación de los principios éticos fundamentales.
- c. Compromiso para el interés público: aspectos relacionados con el papel de la ética dentro de la profesión de contaduría pública con base al concepto de la responsabilidad social.

En el Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación de (IFAC, 2015), se establece que las habilidades que los contadores necesitan adquirir están agrupadas en cinco categorías principales que son: habilidades intelectuales, habilidades técnicas y funcionales, habilidades personales, habilidades interpersonales y de comunicación, y habilidades gerenciales y de organización.

Las competencias o habilidades emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales, a partir de: la conciencia emocional, la regulación, la autonomía

emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar, según planteaban Bisquerra y Pérez (2007, p. 69)

2.1.8. *Habilidades blandas*

Afirmaba De Arco (2020) que según el documento de trabajo “Employer Voices, Employer Demands”, realizado en el año 2016 por el Banco Mundial, el 79% de las habilidades más demandadas por las empresas es de tipo socioemocional.

Con relación directa a la profesión contable y la transformación de los modelos de trabajo en el mundo por la transformación digital, teniendo en cuenta las posiciones y las descripciones proporcionadas por los autores y organismos anteriormente descritos, a través de la tabla 1. se pretende establecer cuáles son aquellas habilidades blandas claves, las cuales el contador público se verá retado a mejorar, bajo la aplicación de sus conocimientos y con una mejor forma de ponerlos en práctica en situaciones complejas, cambiantes y que requieren de mayor interacción, para lograr ser un profesional competitivo a nivel global, dando un valor añadido a las organizaciones a las que brinda sus servicios, entendiéndolo no como un valor netamente material, sino que enfocado la innovación y mejora continua de las mismas. (Bautista, 2020, p. 8)

Tabla 1

Descripción de las habilidades blandas en la transformación digital

Habilidad	Harding AICPA	IFAC	Saarni	Bisquerra y Pérez	Foro Económico Mundial	OCDE	Banco Mundial	OIT
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X	X	X	X
Adaptación al cambio	X	X	X		X	X	X	X
Resolución de problemas		x	x	x	x	x	x	x
Comunicación	x	x	x	x		x	x	x
Pensamiento crítico		x					x	
Creatividad e innovación		x				x		

Fuente: Bautista (2020, p. 8) a partir de información proporcionada por la IFAC, organismos del sistema de naciones unidas y diferentes autores.

Afirmaba Bautista (2020, pp. 8-13) las seis habilidades claves identificadas en la tabla 1, las que se comparten en mayor medida son: el trabajo en equipo, entendiendo este como el conjunto de esfuerzos bajo los cuales las personas se orientan hacia un mismo objetivo, siguiendo una serie de procedimientos y gozando de un compromiso constante, para así lograr lo propuesto; por su parte el profesional contable debe trabajar en equipo principalmente con el área financiera, pero también con las demás áreas de la organización, ya que todos los procesos, por ejemplo, la constitución de la empresa, la contratación, compras, ventas, distribución, entre otros, se entrelazan con los la contabilidad y al integrasen permite la toma de decisiones, con mayor y mejor información.

En cuanto a la capacidad de adaptarse al cambio, es importante aclarar que si bien todos los seres humanos tenemos la posibilidad de hacerlo, no todos poseen la misma apertura y disposición para lograrlo, de modo que potencializar esa habilidad aporta versatilidad para hacer frente a circunstancias externas y cambiantes, que bien podrían ser cambios en la dinámica económica, la normatividad contable, en los ambientes gerenciales y avances en herramientas informáticas, lo que permitirá alcanzar objetivos y asimilar desafíos globales. Por su parte, desarrollar la habilidad de la resolución de problemas, logra que el individuo posea mayor agilidad para encontrar, de manera creativa y sencilla, posibles soluciones tanto a problemas organizacionales como personales, a partir de su identificación, descripción, búsqueda de alternativas de solución y su implementación, de manera que sea capaz de enfrentar posibles situaciones conflictivas ya sea con inversionistas, clientes, dueños o socios, empleados, la administración pública y el público en general.

Respecto a las habilidades como la comunicación, que permite mirar más allá de los datos numéricos dándole capacidad de hacer inferencias, interpretación y análisis de la información, compartir resultados y transmitir información de manera transversal, clara, efectiva y coherente, el pensamiento crítico, que permite al profesional reflexionar de manera

independiente para una mejor solución de problemas y toma de decisiones, y la habilidad de la creatividad e innovación que posibilita al individuo a generar, asociar nuevas ideas y conceptos para generar propuesta y soluciones consecuentes con su nivel de responsabilidad, ética y seriedad; se integran con las tres habilidades principales, para formar un conjunto completo a desarrollar.

Por lo que, dicho conjunto de habilidades descritas anteriormente, junto con conocimientos técnicos, procedimentales, de sistemas de planificación de recursos empresariales, entre otros, permite al profesional contable adaptarse a los retos derivados de la transformación digital y ser competente para ejercer la contaduría pública en todas las ramas relacionadas con la misma. En general, estas habilidades buscan proporcionarle al profesional un progreso y desempeño óptimo como preparador de estados financieros y garante de confianza para los usuarios de la información alrededor de las facetas de su profesión, así como crecimiento personal para un mejor entendimiento de los negocios; además le brindan la posibilidad de generar un cambio desde lo productivo creativo e innovador, siendo un líder potencial, donde el capital humano es esencial frente a las expectativas del mercado actual. (Quijano, 2018)

Si bien, es importante destacar que muchos trabajos, se quedarán obsoletos a causa de las nuevas tecnologías puesto que al aumentar la productividad y reducir la externalización, se eliminará la necesidad de mano de obra mecanizada, hay quienes afirman que el desempleo se incrementará en el futuro, pero no debido a la falta de trabajos, sino a la falta de trabajadores que tengan las habilidades requeridas para llevar a cabo los nuevos empleos disponibles. Opuesto a lo anterior también es posible considerar que la mayor eficiencia y productividad que aportarán estos avances permitirán a las empresas expandirse, lanzando nuevos productos y servicios, por lo que aumentará la contratación de personal y así se creará una interacción entre máquinas y personas, la que brindará un mayor valor a la empresa.

La profesión contable debe desarrollar habilidades blandas, pero sobre todo aquellas que incluyan el trabajo en equipo, la adaptación al cambio y la resolución de problemas, por lo que no deben descuidarse, al ser elementos necesarios para crear ventajas competitivas y alcanzar el éxito en la cuarta revolución industrial. De lo anterior podemos afirmar que es de vital importancia que Contador Público no solo se dedique a llevar contabilidad, sino que tenga y adquiera la capacidad de formarse juicios, participe de la toma de decisiones y se relacione con partes interesadas, para su desarrollo profesional contable y así con estas habilidades desarrolladas no quede enraizado en antiguas prácticas y creencias.

De modo que lo importante ahora no es como se registran e ingresan datos si no como se interpretan y analizan para una buena toma de decisiones empresariales y una correcta planeación estratégica; por lo cual más que las habilidades genéricas y técnicas, las organizaciones desean que sus miembros tengan un adecuado desempeño laboral, que será alcanzado desde los aspectos socio emocionales de la personalidad en conjunto con los conocimientos propios de la profesión, es decir, que el profesional debe desarrollar habilidades blandas producto de la interacción, motivación y la autorreflexión, todas aquellas que están en función de las emociones. (Roux, 2019)

En conclusión, el Contador Público debe estar preparado para afrontar los retos dentro del campo laboral, convirtiéndose en una persona proactiva para el estudio de alternativas acertadas para las organizaciones que van más allá de un conocimiento técnico y que requieren más de un pensamiento crítico, reflexivo y de sus capacidades socioemocionales, es decir, una visión humanística para liderar proyectos productivos y hacer frente a los problemas.

Finalmente, teniendo en cuenta la opinión expresada por Bermúdez (2020) donde “Todo profesional, cualquiera que sea su práctica, debe procurar la prosperidad de sus clientes. Sea directa o indirectamente, sus aportes deben trascender el mundo de lo

obligatorio y penetrar en el ámbito de lo conveniente”, el profesional contable se debe orientar a la aportación de valor a sus organizaciones y al mejor posicionamiento de la profesión en la actualidad y hacía un futuro próximo.

Es decir que, como se mencionó anteriormente, el papel del Contador Público a través del tiempo ha sido fundamental para el desarrollo económico, por lo que al ser un profesional que da fe pública sobre la razonabilidad y realidad de la información financiera preparada de acuerdo a la normar internacionales de información financiera, con el fin de que los usuarios de esta 13 tomen decisiones oportunas, debe estar en la predisposición de desarrollar estas nuevas habilidades y aplicarlas en el entorno laboral.

2.1.9. El rol actual y futuro de la auditoría interna

Según Chambers y McDonald (2012) referían que, hasta no hace mucho:

la auditoría interna enviaba el plan anual al comité de auditoría y una vez aprobado, el documento guiaba las actividades de la función de auditoría interna a lo largo de los 12 meses siguientes. “Hoy eso ya no sucede”, informa Kelly Barret, vicepresidenta de Auditoría Interna y Cumplimiento Normativo en Home Depot. “Tu plan de auditoría puede cambiar en mitad del trimestre en el que nos encontramos y algunas veces, incluso, cambia de un día para otro”. Aunque estos cambios rara vez se traducen en una revisión completa del plan, se requieren modificaciones repentinas y un alto grado de flexibilidad. (p. 3)

Los cambios regulatorios, las dificultades económicas y la interconexión de los negocios exigen que las empresas actuales operen de una manera mucho más ágil, que les permita evitar las amenazas y aprovechar las oportunidades. Esta dinámica obliga a Auditoría Interna –que es responsable de proporcionar aseguramiento sobre controles internos, sobre gestión de riesgos y sobre gobierno corporativo, además de proporcionar servicios de consultoría sobre el negocio– a permanecer informada de los últimos desarrollos globales que

afecten a la compañía y de cómo la empresa piensa hacer frente a los impulsores externos del cambio, tal como lo exponen. Chambers y McDonald, 2012, p. 4)

Según Chambers y McDonald (2012) los resultados de la encuesta “Pulso Global de la Profesión de Auditoría Interna 2012”, realizada por el Centro Ejecutivo de Auditoría del IAI, proporciona una dramática confirmación de cómo han cambiado los requisitos de habilidades para los auditores internos. Ya no esperan a la puerta de las Universidades para captar a los nuevos licenciados en contabilidad. En cambio, hoy en día las ofertas de trabajo para auditoría interna tienden a buscar personas con habilidades no tradicionales para cubrir las vacantes. De las cinco habilidades más buscadas por los reclutadores globales, únicamente una cubre áreas técnicas: Pensamiento crítico y analítico (72%), Habilidades de comunicación (57%) Habilidades generales de IT (49%) Gestión de riesgos (49%) Conocimiento del negocio (43%)

Para Chambers y McDonald (2012) se espera que los profesionales de auditoría interna operen con la agilidad mental (Metacognición) que sus compañías necesitan para afrontar la actual volatilidad externa a la que se exponen. A nivel profesional, esta agilidad presenta dos dimensiones, de acuerdo con lo que comenta Barret: 1. La habilidad intelectual requerida para absorber constantemente nueva información; y 2. La flexibilidad necesaria que les permita cambiar las prioridades y los proyectos de forma rápida y cómoda, en respuesta de las condiciones cambiantes del negocio.

Referían Chambers y McDonald (2012) que cada año, la encuesta de Protiviti “Informe de Capacidades y Necesidades de la Auditoría Interna” identifica las habilidades personales y las capacidades de auditoría interna que los profesionales quieren mejorar. En el informe de 2012, los DAIs (subconjunto del total de respuestas) identificaron únicamente un área técnica entre las habilidades personales que querían mejorar:

- Presentaciones (hablar en público)

- Desarrollar relaciones con los miembros del Comité (más allá del Comité de Auditoría) Desarrollar contactos externos/red de contactos
- Persuasión
- Uso/dominio de nueva tecnología y aplicaciones
- Negociación Hacer frente a la confrontación.

Según Gaviria (2018) el auditor interno requiere algo más que años de experiencia, certificaciones y maestrías. Esto no es menos importante, pero me atrevería a concluir que no lo es tanto como las habilidades blandas. ¿De qué sirven certificaciones nacionales e internacionales si no se tiene llegada al cliente interno? ¿De qué sirven estudios de especialización si la persona no brinda confianza en el ejercicio de su trabajo? La respuesta es implícita. A continuación, se mencionará algunas habilidades blandas que considero agregan valor al ejercicio de la función:

- Empatía, puesto que es indispensable ponernos en el lugar de la otra persona para "leer" sus expectativas e inquietudes frente al trabajo que se vaya a realizar.
- Proactividad, siempre estando un paso adelante de los retos futuros, tomando acción en el momento oportuno.
- Planificación, organizando y disponiendo de manera eficiente de los recursos y tiempos. Actitud positiva frente a los retos futuros, recibéndolos con optimismo.
- Trabajo en equipo, no en grupos, sino que cada colaborador tenga claro el rol y la importancia del mismo.
- Capacidad analítica, identificando los problemas para proponer soluciones posteriores.
- Integridad - Comportamiento ético, es decir, el conjunto de valores que norma su comportamiento.
- Liderazgo, influyendo positivamente en el equipo.

- Habilidades comunicativas, transmitiendo de manera clara los objetivos, inquietudes, objetivos y expectativas del trabajo.

Según Paredes y Yucra (2022) el profesional en el área contable y en auditoría en general, debe poseer ciertas habilidades que le permitan realizar predicciones, análisis, clasificaciones, diseñar, programar, planificar, entre otras. Estas habilidades como son la innovación, pensamiento analítico, Que sean parte activa del sistema empresarial asumiendo como motor de dicho desarrollo la innovación. Así mismo, Cañete (2010) planteaba que una persona innovadora se requiere de ciertas habilidades como el pensamiento analítico, que se caracteriza por ser una conducta psicológica que permite reconocer y aislar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus estándares o componentes. La creatividad, pensamiento crítico, que forman parte de las habilidades denominadas metacognitivas.

2.2. Habilidades Metacognitivas

2.2.1. Conceptualización:

Entre los indicios que señalan funcionamiento metacognoscitivo, están los considerados por Weinstein y Mayer (1995), quienes mencionan los siguientes: “(a) Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar estrategias cuyo desarrollo, eventualmente, conduzca al logro de alguna meta; (b) tener conciencia del grado en el que la meta está siendo lograda; y (c) modificar el plan o la estrategia” (Gonzales, 1996, p. 78).

La metacognición se convierte en una alternativa viable para formar estudiantes autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia en los propios procesos cognitivos y la autorregulación de estos, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, es decir, a autodirigir su aprendizaje y transformarlo a otros ámbitos de su vida. (Osses y Jaramillo, 2008, p. 187)

La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser

leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias. (Pinzás, 2006, p. 25)

Planteaba Brown (1978) que la metacognición es que el conocimiento está regulado por el propio conocimiento. Para Wellman (1985, citado por Alvarado, 2003.) “la metacognición es el conocimiento que alguien tiene sobre su propio proceso cognitivo, tal y como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión”. Según Burón, la metacognición es " el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, y saber cómo, cuando, y para qué debemos usarlas" (Burón, 1996)

Según Burón (1996) una de las características fundamentales de la metacognición es su carácter motivacional; el sujeto metacognitivo reconoce que aprender requiere de esfuerzo; en tal sentido es considerada como la que cierra el ciclo completo: el proceso, el control, el juicio y la decisión metacognitiva que provoca la autorregulación. Partiendo de esta propuesta, podemos afirmar que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas. Así, la eficacia demostrada en la resolución de problemas presupone el conocimiento de una forma explícita del funcionamiento cognitivo.

Carrasco (1997, p. 128) la metacognición “es el conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales: qué son, cómo se realizan y cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia.

Metacognición es definida como el conocimiento, la evaluación y el control que el individuo ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre su actividad cognitiva (Sheppard y Kanevsky, 1999)

Para Schraw (2001) la metacognición difiere de la cognición en que es necesaria para entender una tarea que se ejecuta, mientras que la cognición puede ser necesaria para simplemente ejecutar la tarea.

García y La Casa, citados por Vargas y Arbeláez (2001) la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos y el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

Según Allueva (2003) la metacognición es “el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y carencias cognitivas” (p. 3)

Para Vargas y Burbano (2014) la metacognición es:

una habilidad del pensamiento para la solución de un problema o la capacidad de ingenio para la creación de un producto o el desarrollo de un proyecto, pero que se diferencia porque esta habilidad puede ser aprendida, mejorada y fortalecida de acuerdo a la capacidad del sujeto. (p. 27)

Para Osses y Jaramillo (2008) la metacognición es “un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose este, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende para proyectarse en la vida de los sujetos en un ‘aprender a aprender’” (p. 195)

Según Mazzarella (2008) la metacognición se define sintéticamente como: “Cognición sobre la cognición, es decir, conocimiento del propio conocimiento. Se refiere, especialmente, a la toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación que dan lugar a la organización para enfrentar las necesidades y adaptarse al medio” (p.185).

Flower, citado por Bausela (2012) señala que la metacognición viene a ser: “La conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su auto regulación” (p. 19).

Romero, citado por Encinas (2013) plantea que la metacognición es “conocimiento autorreflexivo y regulación de nuestra cognición y de todos los procesos y operaciones mentales. Incluye la conciencia de cómo se realiza esas operaciones, cuándo aplicarlas y el control sobre los factores que favorecen o que limitan su ejecución” (p. 28).

Vargas y Burbano (2014) la metacognición es el “conocimiento del propio proceso cognitivo que implica una autorregulación, la metacognición ordena y planifica la actividad del conocimiento, requiriendo trazarse objetivos y poner en marcha estrategias para controlar la ruta de aprendizaje” (p. 15).

2.2.2. Componentes de la metacognición

De acuerdo con el modelo integrado de Mayor (como se citó en Larraz, 2015) donde se proponen los componentes de conciencia y control, pues indican metas, acciones dirigidas y autorreflexivas que pueden llevar de acuerdo con las condiciones de autorregulación del sujeto, a alcanzar el proceso auto emergente o de autopoiesis. Por tanto, es fundamental hacer claridad que cada componente de la metacognición se puede explicitar de la siguiente manera:

La conciencia, implica toda la actividad metacognitiva y se especifica en diferentes niveles que abordan la exploración, estructuración y transferencia del control o conocimiento que se está construyendo.

- El control, se basa en la acción dirigida, en función de las metas, del control ejecutivo o del propio autocontrol y autorregulación.
- La autopoiesis, se refiere a la capacidad de creación auto emergente o autoconstructiva de la mente que puede presentarse como una espiral ascendente “que va más allá de la conciencia y el control, construyendo a sí misma” (Larraz, 2015, p.59) y está compuesta por tres elementos que son: la dialéctica entre la unidad y la diversidad (análisis y síntesis); la recursividad y la retroalimentación o feedback.

Atendiendo a los componentes que exponen Mayor et al. (1995) y Sternberg (1990) como se citaron en Larraz (2015) y que están inmersos en el desarrollo de la metacognición de los sujetos en el contexto instruccional, la inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje requiere que los participantes integren aspectos como: planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculando en esta forma, la metacognición a la noción de transferencia. Esto significa, en consecuencia, que, si aspiramos a que los sujetos aprendan a aprender, el método didáctico ha de ser, el metacognitivo (Osses y Jaramillo, 2008, p.194).

Castro et al. (2018) los sujetos serán capaces de autorregular “aquello que aprenden para transformarlo y llevarlo a soluciones que el contexto exige y que puede ser para bienestar de él y de su entorno, promoviendo un diálogo entre lo que sabe, lo que se aprende y aquello que le enseñan”. (p. 26)

Pinzás (2006) hace referencia de los componentes de la metacognición son básicamente dos:

- a. El conocimiento sobre la propia metacognición: Que consiste en saber qué características de los propios recursos y capacidades cognitivos se tienen y cómo se puede mejorarlos.
- b. La autorregulación de la cognición. Nos estamos con esto refiriendo al uso, manejo, guía y control de la cognición. La regulación de los recursos es la habilidad de controlar o modificar las acciones durante la actividad. La autorregulación incluye la planificación de los pasos para llevar a cabo la tarea, el monitoreo o guía continua de la comprensión mientras se lee asegurándose que uno sigue comprendiendo bien lo que va leyendo, el poner a prueba, revisar y evaluar los resultados y las estrategias que se utilizan cuando uno lee y cuando uno aprende.

Soto (2003) ubica la metacognición como asociada a dos componentes: el primero, está relacionado con el conocimiento que tiene una persona sobre los propios procesos cognitivos (saber qué), es de naturaleza declarativa y suele ser un conocimiento relativamente estable. El segundo componente se refiere a la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo) y está asociado a las actividades de planificación, control y evaluación. Involucra el aspecto procedimental del conocimiento y permite encadenar de forma eficaz las acciones necesarias para alcanzar una meta.

En la regulación de los procesos cognoscitivos, se toman en cuenta por lo general tres factores:

1. La planeación, la cual consiste en la anticipación de las actividades a realizar.
2. El control que involucra verificación; rectificación de la(s) estrategia(s) empleada(s).
3. La evaluación realizada antes de determinar la tarea que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces. (Alcalá, 2012, p. 32)

La metacognición es un constructo, que abarca tres aspectos: la conciencia de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos (Vargas y Arbeláez, 2001).

Según Pacheco (2012) la metacognición comprende:

“monitorización activa y regulación y orquestación consecuentes” del proceso cognitivo para alcanzar metas cognitivas. Monitorización, regulación, y orquestación pueden tomar la forma de comprobar, seleccionar e inferir, autocuestionamiento e introspección, interpretación de experiencias que continúan, o simplemente haciendo juicios sobre lo que uno conoce o no para la consecución de una tarea. Junto a las ideas de monitorización “consciente” y “activa”, regulación y orquestación de

procesos de pensamiento, está la posibilidad de que pensar sobre el pensamiento de uno, a través del uso repetido (p. 39).

2.2.3. Habilidades metacognitivas: hacia la autorregulación del conocimiento

Para Vargas y Arbeláez (2001) Las habilidades metacognitivas pueden: ser abordadas de diversas maneras y diferentes argumentos: según Flavell el conocimiento se enfatiza en la persona, la tarea y la estrategia, según Brown se centra en la planeación, el monitoreo y la revisión, para Paris y Winogra lo primordial es el: conocimiento y control de sí mismo, esto implica compromiso, actitudes y atención, y conocimiento y control del proceso. (p. 5)

Las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la actividad metacognitiva que se va a realizar con base en las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas. Asimismo, la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada desde la toma de conciencia, esto implica relacionar la capacidad de controlar, supervisar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje del sujeto. (Mazzarella, 2008, p.188).

Hace referencia Pacheco (2012) a procesos u operaciones que están en marcha. Supervisión o vigilancia, por parte del aprendiz, de las operaciones mentales que están en marcha, es decir, supervisión de los procesos cognitivos que están activados durante la realización de alguna tarea o el enfrentamiento de algún problema cuya solución plantea cierta exigencia intelectual.

Las habilidades metacognitivas según Larráz (2015) son un medio para la adquisición del conocimiento metacognitivo y para la adquisición y regulación de las estrategias metacognitivas. De este modo, mientras que el conocimiento metacognitivo pone énfasis en lo que sabes, las habilidades metacognitivas lo hacen en lo que sabes hacer, es decir, sobre lo

que entrenas y aprendes durante el mismo proceso de aprendizaje en los procesos de pensamiento, especialmente en aquellos que mejoran con el entrenamiento.

2.2.4. Dimensiones o categorías

Las dimensiones o categorías según Paris y Lindauer (1982) son: planificación, monitorización y evaluación. Estos tres componentes permiten contemplar la metacognición como un constructo molar que dirige múltiples variables psicológicas

Según Brown (1987) la metacognición encierra tres componentes esenciales: a) la consciencia de los propios procesos mentales, de las creencias, de las motivaciones y de las emociones; b) el conocimiento de los mecanismos del pensamiento y de los estados motivacionales y emocionales, de cómo funcionan y se relacionan entre sí; c) la autorregulación, o autocontrol, del pensamiento y de las emociones, que se refleja en los planes que el individuo proyecta antes de iniciar una actividad, en los ajustes que lleva a cabo durante el trabajo y en las revisiones que realiza después de finalizarlo.

Para Cardelle y Saenz (2006) la consciencia supone:

darse cuenta de que es necesario recapacitar en todo momento sobre la conducta que se va a adoptar e identificar las habilidades que se precisan y las emociones que se están despertando mientras se reflexiona en una determinada situación. Por ejemplo, hay que considerar que se está comprometido plenamente en un proceso de toma de decisiones o se vive en un estado de ánimo triste porque se ha recibido una mala noticia. También, este componente de consciencia ayuda a juzgar con objetividad el comportamiento y valorar si se ha actuado al ser vicio de algún fin, o meta, propuesto (p. 109)

Asi mismo, Cardelle y Saenz (2006, p. 109) que:

el conocimiento de la naturaleza de los procesos del pensamiento y de su funcionamiento semeja una teoría ingenua que el sujeto desarrolla para conocer cómo

trabaja su mente cuando responde a las exigencias de las diferentes actividades. El conocimiento metacognitivo es un segmento del conocimiento global -declarativo, procedimental y condicional- que posee el individuo, ya que responde a las preguntas sobre qué se conoce, cómo se piensa, cómo y cuándo se trabaja y por qué se aplica uno u otro conocimiento. El dominio metacognitivo facilita, pero no garantiza, la resolución de un problema. La conducta exitosa depende, también, de la capacidad que pueda tener el individuo para regular los diferentes momentos del proceso, lo cual se comenta en los siguientes apartados.

La autorregulación, o metacognición dinámica como algunos la han denominado, es un proceso activo, práctico, interno con proyección externa, más consciente o deliberado que inconsciente o automático y lleno de juicios y de adaptaciones. La autorregulación dirige el pensamiento y conecta con la conducta evitando así que las actuaciones de una persona estén dominadas por la impulsividad cognitiva o motora o por una ejecución eminentemente pasiva. La regulación se realiza paso a paso sobre el tiempo, a lo largo del cual se generan y mantienen cogniciones, afectos y conductas orientadas hacia el logro de metas; incluye una secuencia de decisiones con las que se asignan y distribuyen los recursos cognitivos (esfuerzo, atención, tiempo, etc.) entre los diferentes aspectos de una o de varias tareas. La supervisión constante del sujeto y el esfuerzo que realiza durante los tres momentos de la actividad (antes, durante y después) componen el núcleo de la autorregulación (Cardelle y Saenz, 2006, p. 110)

La autorregulación de la conducta es un fenómeno cíclico que tiene lugar en tres fases: preparación, dirigida a orientar la mente hacia una tarea específica y a planificar las acciones futuras; ejecución, consistente en la práctica de la actividad y en el control que se ejerce sobre cada uno de los aspectos implicados en su desarrollo y sobre los posibles factores que puedan incidir en la concentración y distribución del tiempo y del esfuerzo y,

finalmente, evaluación, aglutinante de los procesos consecuentes de la conducta o del aprendizaje, esto es, analítica de los resultados y de sus relaciones con otras conductas y contenidos. Los procesos de reflexión determinarán las actividades subsiguientes y, especialmente, el nivel de participación del sujeto. Así se completa el ciclo y se provoca un nuevo sistema autorregulador de la conducta o del aprendizaje. En las tres fases se requiere una constante toma de decisiones respecto a las exigencias de la actividad en cada uno de sus momentos, una actitud constructiva, una disposición reflexiva sobre lo que se debe hacer, se hace o se ha hecho y un nivel de conciencia profundo para lograr una comprensión inteligente y válida de todo lo que ocurre. En esta secuencia de procesos, el sujeto se convierte en un elemento controlador de sus experiencias, de sus actividades de aprendizaje y de su conducta emocional, que se modifican cuando cambia sus compromisos debido a una planificación, monitorización y evaluación (Cardelle y Saenz, 2006, p. 110).

Weinstein y Mayer, citado por Vargas y Arbeláez (2001) nos acerca a las siguientes categorías como habilidades metacognitivas: 1. “Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar las estrategias cuyo desarrollo conduzca al logro de alguna meta. 2. Tener conciencia del grado en el que la meta está siendo o no lograda. 3. Modificar el plan o la estrategia que haya sido implementada, cuando no esté resultando efectiva para alcanzar la meta fijada” (Vargas y Arbeláez, 2001)

Kagan y Lang, citado por Vargas y Arbeláez (2001) catalogan las habilidades metacognitivas en dimensiones: supervisión, regulación y control y conocimiento del conocimiento. (pp. 6-7)

- a) Supervisión: reflexión y análisis de consecuencias en el momento de la solución de un problema;
- b) Regulación y control: se presentan las diversas estrategias para la solución del problema y se revisan las posibles consecuencias del proceso a resolver; y

c) Conocimiento del conocimiento: la persona es consciente de sus procesos mentales, al estar pendiente de su conocimiento. (Castro et al., 2018, p. 27)

Según Encinas (2013) existen tres dimensiones principales, las cuales presentamos:

- **Planificación:** Viene a ser, las estrategias de planificación son aquellas que dirigen y controlan la conducta del estudiante a través del establecimiento de un objetivo o meta de aprendizaje, son las que ayudan a seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevar a cabo la meta, son las que permiten descomponer la tarea en pasos sucesivos y permiten programar un calendario de ejecución (Llontop, 2015, p. 32).
- **Supervisión:** Viene a ser, la estrategia que se realiza durante el aprendizaje, como la revisión y la verificación de los temas. Si en el camino se observan errores, las personas estratégicas, en este caso profesores o alumnos, modificarán el plan estratégico en desarrollo y dispondrán de recursos técnicos alternativos para alcanzar las metas previstas. La supervisión o regulación contribuye a que las actividades se realicen de forma flexible y se adapten a las exigencias de cada tarea (Pacheco, 2012, p. 55).
- **Evaluación:** Se sabe que: “Las estrategias de evaluación son aplicadas para verificar el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta el final del proceso mismo. Permite revisar las secuencias asumidas por el estudiante, reflexionar si ha conseguido sus objetivos, evaluar la calidad de los resultados” (Llontop, 2015, p. 33).

Planteaba Castro (2016) “que las dimensiones de las habilidades metacognitivas de planificar, supervisar y evaluar los aprendizajes permiten que el alumno pueda mejorar su desarrollo académico y tener más autonomía y motivación, lo cual está ligado también con su inteligencia emocional” (p. 56).

Para Vargas y Burbano (2014) las habilidades metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación:

son desarrolladas a medida que el sujeto da cuenta de ellas, y para hacerlo debe interiorizar cada uno de sus procesos mentales, y sucesos prácticos en los momentos de realizar una tarea o la resolución de problemas, no solo de tipo educativo, si no de situaciones cotidianas que se encuentran inmersas en sus relaciones interpersonales. El desarrollo de estas habilidades es responsabilidad de muchos actores sociales; sin embargo, el único que debe ser el líder de obtenerlas es el mismo sujeto. (p. 31)

La Planeación como habilidad metacognitiva según Mateos (2001, p. 8, citados por Vargas y Burbano, 2014, p. 32) la planificación implica descomponer el problema en subproblemas y diseñar una secuencia de pasos para resolverlos. El mismo autor distingue entre sujetos con dominio de la planificación en que suelen descomponer el problema cuando se enfrentan a nuevos problemas; en cambio los sujetos menos experimentados en planificación dedican menos tiempo a la planificación global de la solución del problema.

Afirman que la habilidad de planeación puede ser sustentada teóricamente desde: la perspectiva de la neurociencia como Función Ejecutiva, que se refiere a las habilidades cognitivas que permiten la anticipación, el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente. Esta habilidad debe desarrollarse desde las primeras etapas de la infancia y fortalecerse en las situaciones cotidianas a lo largo de su vida. (Dávila et al., 2009, p. 4)

Das (1998, p. 4, citados por Vargas y Burbano, 2014, p. 33) la planeación se relaciona con la metacognición, 'el interés se centra en el hecho de que el niño se forma una representación por adelantado a la acción. La planeación implica que el individuo es

consciente de sus procesos cognitivos y tiene capacidad para regularlos. En este sentido, la metacognición es un requisito previo para la planeación.

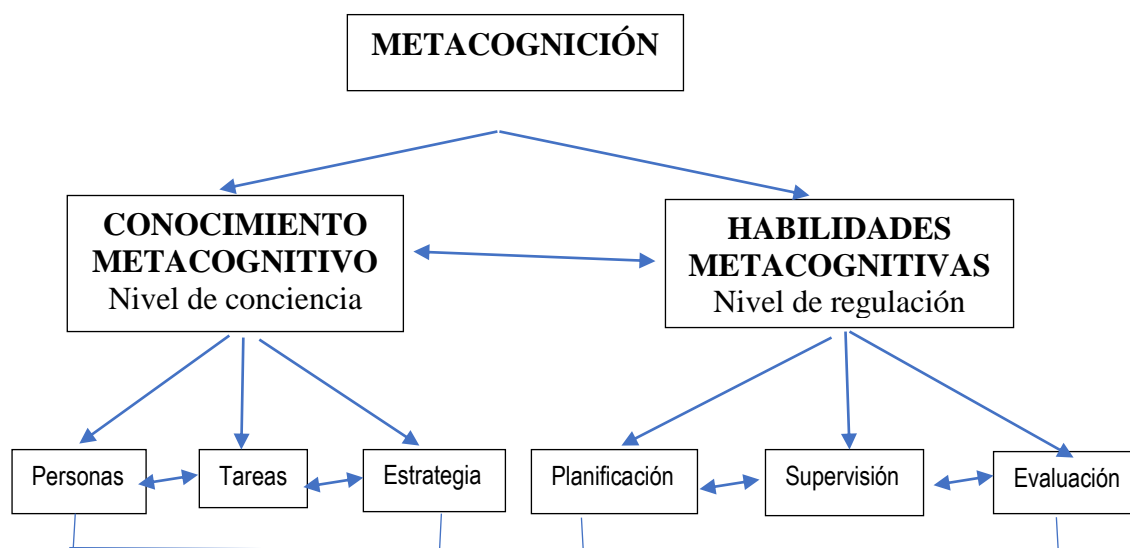
Supervisión, Evaluación y Control: en el camino metacognitivo abarca un amplio rango de trabajo y comienza desde la planeación. Dentro del camino hacia el control metacognitivo el paso inicial es el procesamiento de la información.

2.2.5. Desarrollo de los procesos metacognitivos

La interpretación del desarrollo metacognitivo, como proceso central de la cognición y pensamiento e implica el conocimiento y la regulación de las cogniciones, favoreciendo la capacidad para acceder a los distintos niveles de conciencia y la autorregulación, de tal manera que los sujetos establezcan sus objetivos de aprendizaje, monitoreen, regulen, controlen y “transformen sus aptitudes mentales en competencias académicas, autodirigiendo sus procesos de aprendizaje” (Ramírez et al., 2015, p.5).

Figura 2.

Componentes de la metacognición, según Mateos (2001).



Fuente: Tomado de Larraz, (2015, p.182)

Nota: En la figura 2 a través de un gráfico se describen los componentes y sub componentes de la metacognición planteado por Mateos (2001).

Castro et al. (2018, p. 27) planteaba que si se quiere intervenir en el desarrollo de los procesos metacognitivos, es decir, en el conocimiento que se tiene de las operaciones mentales como memorización, atención, percepción, comprensión, comunicación, entre otras, de sí mismo (Buron, como se citó en Tesouro, 2005) y la regulación de la propia actividad cognitiva (habilidades metacognitivas), se debe partir del modelo propuesto por Mateos (como se citó en Larraz, 2015), el cual se puede evidenciar en la figura 2

El conocimiento metacognoscitivo puede subdividirse en tres categorías: (a) El conocimiento de las variables de la persona; (b) de las variables de tarea; y (c) de las variables de la estrategia.

- a) Variables de la persona: Se refiere a las características del sujeto: conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como 52 conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias. Cada persona es la única que sabe acerca de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo intelectual. Incluye cualquier conocimiento que un sujeto pueda tener en relación con los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje (Jiménez, 2004, p. 59).
- b) Variables de la tarea: La segunda subcategoría es el conocimiento de las variables de tarea. El individuo aprende algo sobre cómo la naturaleza de la información 53 encontrada afecta y condiciona cómo debe uno tratar con ella. Por ejemplo, la experiencia nos ha enseñado que la información muy difícil, muy densamente ofrecida, y muy poco redundante es muy problemática de procesar. Para comprender y tratar de una manera efectiva con dicha información es necesario proceder lentamente y con cuidado, y proceder profundamente y con autocrítica (p.ej., con actividades controladas de alta comprensión) (Larraz, 2015, p. 183).


c) Variables de la estrategia: También se aprende mucho sobre estrategias o procedimientos cognoscitivos de ir de aquí hasta allí a la hora de alcanzar varios objetivos (variables de la estrategia). Se ha sugerido que uno puede distinguir estrategias cognoscitivas de estrategias meta cognoscitivas. Una estrategia cognoscitiva es designada simplemente a llevar al individuo a lograr algún objetivo o subjetivo cognoscitivo (Bausela, 2012, p. 54)

Las habilidades metacognitivas de planeación, supervisión y evaluación son desarrolladas a medida que el sujeto da cuenta de ellas y para hacerlo debe interiorizar cada uno de sus procesos mentales y sucesos prácticos en los momentos de realizar una tarea o la resolución de problemas, no solo de tipo educativo, sino de situaciones cotidianas que se encuentran inmersas en sus relaciones interpersonales. El desarrollo de estas habilidades es responsabilidad de muchos actores sociales; sin embargo, el único que debe ser el líder de obtenerlas es el mismo sujeto (Vargas y Burbano, 2014, citados por Castro et al., 2018, p. 28).

En la regulación de la cognición, Huertas et al. (2014) proponen además las subcategorías de planeación, organización y depuración (definidas en la figura 3) que fueron agrupadas como parte de la categoría de habilidades metacognitivas.

Figura 3.

Subcategorías de metacognición como parte de las categorías de habilidades metacognitivas.



Planeación	•Fijación de los tiempos de estudio, metas de aprendizaje y selección de recursos.}
Organización	•Permite organizar las actividades en torno al aprendizaje.
Depuración	•Permite identificar debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño.

Fuente: Adaptado de Huertas et al. (2014)

Nota: En la figura 3 se describen las subcategorías propuestas por Huertas et al. (2014): planeación, organización y depuración como parte de la categoría de habilidades metacognitivas.

2.2.6. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son estrategias de control de la comprensión que corresponden a la planificación, control y evaluación de la cognición por parte de los propios estudiantes. Hacen posible el conocimiento de los procesos mentales, su control y regulación, con el objetivo de complementar ciertas metas de aprendizaje (Monereo, 2000, p.34).

Según Allueva (2003) las estrategias metacognitivas “son herramientas que ayudan al sujeto a tomar consciencia de su proceso de aprendizaje, haciéndolo capaz de autorregular dicho aprendizaje” (p. 3).

Las estrategias metacognitivas son "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Osses, citado por Osses y Jaramillo, 2008, p.193).

De acuerdo con Mazarella (2008) una estrategia cognoscitiva para obtener la suma de una lista de números sería obviamente sumarlos todos. El objetivo es encontrar la suma, y a la hora de conseguirlo los números son sumados. En la misma situación, una estrategia metacognoscitiva podría ser sumar los números una segunda vez para comprobar que la respuesta es correcta.

“Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las habilidades metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias. Las estrategias meta-cognitivas tienen una doble dimensión: el conocimiento y el control” (Torreblanca y Rojas-Drummond, 2010, p. 62)

La diferencia entre conocimiento metacognitivo y habilidades o estrategias metacognitivas consiste en que, aunque el estudiante conoce diferentes estrategias, éste, no necesariamente las aplica eficientemente, por tanto, el conocimiento precede a las habilidades metacognitivas. (Pennequin et al., 2010)

Planteaba Alcalá (2012) que “las estrategias metacognitivas (destrezas metacognitivas) son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella, debemos tener en cuenta las habilidades o destrezas que se van a desarrollar con estas estrategias” (p. 35). La conciencia metacognitiva, que implica ir siguiendo el éxito o la fluidez con la cual nuestra comprensión se va desarrollando. La regulaciones metacognitivas, empieza cuando el lector se da cuenta de que la comprensión está fallando y necesita corregirla y asegurarse que el proceso se mantendrá fluido (Pinzás, 2003). Estas destrezas de desarrollan a la par, pues para hablar de verdadera metacognición, las actividades implicadas en la comprensión lectora deben caracterizarse por intervenciones estratégicas conscientes y deliberadas (Reyes y Barrero, 2004).

El sujeto que conoce maneja y es capaz de monitorear su propia comprensión, es consciente de sus habilidades metacognitivas, luego, está más motivado a seguir aprendiendo, en consecuencia, tiene mayor probabilidad de desarrollar habilidades metacognitivas, lo cual se relaciona directamente con el aprendizaje profundo. (Ranellucci et al., 2013)

Para Pacheco (2012) la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo ponga en práctica una estrategia, debe conocer las estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué deben usarlas, por ejemplo: las técnicas de repaso, subrayado, resumen, entre otras. Además, debe saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

2.2.7. Características de las estrategias metacognitivas:

Según Allueva (2003) refería que algunas características destacables de las estrategias metacognitivas son:

- a) Uso. En el proceso de aprendizaje, de forma consciente o inconsciente, siempre se hace uso de estrategias, pudiendo ser los resultados más o menos satisfactorios.
- b) Aprendizaje. Para poder ser aprendidas necesitan ser enseñadas de forma adecuada.
- c) Consolidación. Para que se adquieran, apliquen y consoliden las estrategias, necesitan unos contenidos específicos.
- d) Control. El control metacognitivo supondrá un autocontrol del aprendizaje.
- e) Transferencia. Una vez adquiridas estas estrategias pueden transferirse a otras situaciones y contenidos distintos. (p. 3).

2.2.8. Clasificación de las estrategias metacognitivas

Alcalá (2012, pp. 36 - 37) clasifica a las estrategias metacognitivas en:

A) Estrategias para desarrollar la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje. Están referidas a la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de:

- su papel como lectores activos
- la naturaleza interactiva de la lectura.
- la necesidad de establecer un propósito claro cuando leen y estudian.
- De esta manera los alumnos llegan a:
- conocer sus propios intelectuales,
- estar conscientes de lo que es importante estudiar,
- saber cómo estudiar y
- saber cuánta cantidad de tiempo se requiere en cada caso.

B) Estrategias de preguntas y respuestas: Estrategia que plantea que cada pregunta que se formule en relación con el contenido del texto puede ser categorizada de acuerdo a la fuente de información requerida.

- Existen modalidades entre la pregunta, el texto y el conocimiento del lector:
- Ahí mismo: preguntas explícitas basadas en el texto.
- Pensar y buscar: preguntas implícitas basadas en el texto.
- Basadas en mí mismo: preguntas basadas en el lector.

C) Estrategias de prelectura, lectura y post lectura. Las estrategias de prelectura se focalizan en:

- Tomar conciencia y activar los contenidos que el lector. aporta a la situación del aprendizaje.
- Establecer el propósito de lectura.
- Analizar la estructura del texto y desarrollar vocabulario.
- Las estrategias utilizadas durante la lectura incluyen:
- Tomar notas.
- Resumir.
- Esquematizar.
- Auto preguntarse.
- Responder preguntas textualmente implícitas.
- Monitorear el propio logro.
- Las estrategias de post lectura apoyan al lector en:
- Reorganizar, integrar y revisar el material textual como preparación para una evaluación.

2.2.9. Postura constructivista

La perspectiva constructivista se refiere a que el aprendizaje consiste en la creación de significados a través de experiencias, esto es, confrontar lo que viene del exterior con el interior del sujeto (Hernández, 1997)

Las posturas constructivistas del aprendizaje plantean que el sujeto construye su conocimiento mediante una interacción constante de las actividades cognitivas y sociales a las que se enfrenta permanentemente (Quintero, 2009).

Se trata de aprendizaje profundo centrado en la tarea, donde se llega a dar significado a lo que se aprende, lo cual llevará a mejores resultados. (Cano et al., 2014).

Para Castro et al. (2018, p. 29), el aprendizaje desde una perspectiva constructivista contempla que “el conocimiento humano es producto de un proceso dinámico, donde el sujeto interactúa constantemente con su medio, para construir modelos explicativos cada vez más complejos que le sean útiles para responder a situaciones específicas”.

Esta postura constructivista se asocia con la propuesta por Bara cuando expone que para que ocurra un aprendizaje significativo deben existir dos principios: la diferenciación progresiva, que retome primero las ideas generales y luego las específicas; y la reconciliación integradora, donde la nueva información aprendida actúa reorganizando y dotando de nuevo significado a los contenidos ya adquiridos (Bara, 2001, p. 27).

Castro planteaba que cómo los aspectos metacognitivos están relacionados con el enfoque constructivista; los aprendices construyen sus propios conocimientos, situaciones y significados y, al mismo tiempo, evalúan y reconocen sus propios procesos de reconstrucción, por lo que la complementariedad entre constructivismo y metacognición puede conducir a un cambio personal muy efectivo (Castro, 2016, p. 49).

2.2.10. Un modelo de metacognición

Según Pinzás, uno de los pocos modelos del proceso de lectura que incluyen metacognición es el de Kintsch y Van Dijk, que se centran en el proceso de comprensión. En

este modelo se propone que: “El Input (información textual que ingresa) es un conjunto de proposiciones que representan la estructura semántica superficial del texto, ordenada por las relaciones semánticas entre las proposiciones. La estructura semántica incluye dos niveles: la “microestructura” y la “macroestructura”. La primera se refiere al nivel local del discurso, es decir a la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones. La segunda caracteriza al discurso como un todo. Los dos niveles están relacionados por reglas específicas de mapeo semántico o reglas macro” (Pinzás, 2003, p. 83).

Refería Baker y Brown (1984) que los procesos metacognitivos de regulación que intervienen en la lectura son: Clarificar los propósitos de la lectura. Clarificar las demandas de la tarea. Identificar aspectos importantes del mensaje del texto. Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles. Monitorear las actividades para determinar el nivel de comprensión. Generar preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo. Tomar acciones correctivas si se detectan dificultades en la comprensión. Evitar interrupciones y distracciones.

2.1.11. Importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos en la resolución de problemas

Castillo (2004) “El resolver un problema implica el conocimiento de técnicas y procedimientos que se deben poner de manifiesto para lograr tal fin, es decir, “resolver problemas” involucra procesos de cognición y metacognición” (p. 89)

Se requiere metacognición, para que un aprendiz sea competente y tiene que ver con la forma en que regula su actividad (planificación, control eficaz del tiempo y la información, de las emociones y afectos y reorientación del proceso) y con emplear dicho control en nuevos aprendizajes (Zimmerman y Schunk, 2008)

2.3. Habilidades sociales y emoción

2.3.1. Habilidades sociales

Existen dos tipos de inteligencia relacionadas con la competencia social, y son la inteligencia inter e intrapersonal, ubicadas en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) definidas así: Por una parte, está la inteligencia intrapersonal la cual le permite a las personas controlar y comprender el ámbito interno de sí mismo. Las personas que cuentan con este tipo de inteligencia intrapersonal pueden acceder a sus emociones, sentimientos y reflexionar sobre éstos.

Según Golsdtein (1989) las habilidades sociales contienen la siguiente clasificación: habilidades sociales de iniciación, avanzadas para el manejo de sentimientos, alternativas para la agresión y para el manejo del estrés, así como habilidades de planificación.

Establece Yus (2001) que las habilidades sociales son conductas aprendidas por lo que conservan su fundamentación en el modelo conductual, como consecuencia del aprendizaje y del entorno social en el que se desarrolla y crece la persona, es decir, que las conductas son adquiridas, y mantenidas por las derivaciones sociales de cada individuo, las cuales se modifican por diferentes tipos de eventualidades, siendo fundamental los modelos intrínsecos (cognitivos) y los modelos extrínsecos (situacionales), así como también el propósito de uno y otro.

Expone Kelly (2002) que las habilidades sociales son comportamientos asimilados, para lograr o conservar el reforzamiento del contexto o una situación. Así mismo, menciona que son elementos reforzantes en las relaciones sociales, ya que ayudan a conservar relaciones interpersonales e imposibilitar que se den malentendidos entre los grupos.

Precisa Caballo (2007) como un comportamiento social de un individuo en una situación interpersonal, el cual manifiesta emociones, actitudes, ambiciones y opiniones, según el contexto y respetando asertivamente los comportamientos de los demás.

Alude Caballo (2007) que las habilidades sociales son las capacidades o destrezas de los sujetos, para realizar efectivamente una labor interpersonal.

Señalan Hidalgo y Abarca (2009) que las habilidades sociales funcionan por procesos cognitivos internos, y estas tienen como finalidad conseguir relaciones interpersonales estables. Con esta mirada, se entiende que una de las habilidades para la organización de los comportamientos humanos, es la habilidad social; esta va encaminada a metas específicas, por medio del conocimiento de la misma, y su respectiva apropiación, tanto a nivel cognitivo, nivel emocional, como conductual, conociendo cómo efectuarlas, y teniendo como referencia los factores comunicacionales y las relaciones valores, mitos y normas culturales que influyen en la sociedad.

Hacían referencia Céspedes et al. (2020, p. 97) que en cuanto a la inteligencia emocional, esta hace referencia al manejo de las emociones y a la habilidad que tiene un individuo para enfrentarse a las diferentes situaciones que se le presenten, considerando por Goleman (2013) que la inteligencia emocional, es un estado de la persona que la inspira a mejorar la capacidad de razonamiento y al mismo tiempo inspira la capacidad de mejorar sus estados de ánimo, que influyen y perturban sus relaciones con el ambiente y consigo mismo. Así mismo, se considera como la habilidad que tiene la persona de permanecer tranquilo y leer los sentimientos. En conclusión, no es más que la capacidad del ser humano de controlar, modificar sus estados emocionales, sentir y entender sus propias emociones, y las de los demás, así como la capacidad de adaptarse, ser empático y respetuoso.

Menciona Goleman (2013) que es el conocimiento que tienen las personas de sus aspectos internos, el que le permite tener acceso a los propios sentimientos, a la vida emocional y a la capacidad de discriminar entre las emociones. Este conocimiento está relacionado con la conciencia, es decir, estar claro con lo que necesito y lo que deseo.

La inteligencia interpersonal, según Goleman (2013) es la capacidad que tiene una persona para entender a otra, así como la capacidad de reconocer y responder de la mejor manera los estados de ánimo, la motivación y el temperamento.

Menciona Figueroa, (2004, cita a Giladi, 2004) que la inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de entender a los demás, de tener sensibilidad hacia las emociones de los otros y a la habilidad de ayudar a las personas a entender las cosas importantes y a cumplir sus metas vislumbrando sus necesidades.

La inteligencia interpersonal dota de las herramientas necesarias a las personas, para que realicen una debida selección de los individuos y lo concerniente a sus emociones, por lo cual deben contar con las competitividades que les permitan, entre otros aspectos, generar el ambiente propicio para la resolución de conflictos, puesto que esto permitirá que generen relaciones armónicas entre las personas, bajo los preceptos del respeto, la comprensión y el servicio a los demás. Todo lo anterior constituye las bases en las cuales los uniformados se deben apoyar, puesto que se trata de las herramientas que le permitirán un debido acercamiento con la comunidad, para saber escuchar y atender sus necesidades de manera eficiente y oportuna (Céspedes et al., 2020, p. 97).

Afirmaba Rivera (2016) que para realizar una formación en asertividad se deben tener en cuenta cuatro procedimientos básicos: diferenciar la confrontación y la empatía, saber aceptar las diferencias como principio básico para establecer una sana convivencia entre las personas, romper las barreras que impiden que haya relaciones armónicas y respetuosas entre las personas. También señala que se tiene en cuenta el contexto cultural del individuo y las variables situacionales, donde la persona selecciona libremente su acción, siendo esta socialmente efectiva y no dañina.

Que además, de las personas asertivas, Rivera (2016) mencionaba otras dos, las personas no-asertivas y agresivas; Las personas no asertivas protegen aquellos aspectos de

índole individual, respetando a las demás personas, pero no respetándose ellos mismos, empleando la voz baja, muletillas, y teniendo poca fluidez. Por otra parte, las personas agresivas se quejan frecuentemente, ofenden a los demás, y priorizan el bienestar y la satisfacción propia. Para el aprendizaje de conductas asertivas en las relaciones interpersonales, Rivera (2016) explica que inicia con la comunicación con pares a través de la conversación, y los cuatro componentes del comportamiento asertivo: “la destreza para manejar comunicaciones de diferente índole, ser solidario con las personas y esperar lo mismo de ellas, así como aflorar sentimientos (Céspedes et al., 2020, p. 98).

Dentro de las habilidades sociales, Rivera (2016) también hace alusión a la capacidad de las personas para “gestionar de manera inteligente las emociones y de forma intencional”. En este sentido, las personas hacen que emociones trabajen para que guíen el comportamiento relacionante desde lo personal e interpersonal a partir de la interacción con los demás sujetos. Otro concepto clave es la conciencia propia, puesto que cuando las personas tienen claridad en sus pensamientos, actúan y toman decisiones asertivas.

2.3.2. Emoción

Saarni (1997, p. 34) define las competencias emocionales como un “conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma”.

Goleman (1998) consideraba que las personas poseen dos mentes, una que piensa y otra que siente, y que las dos inciden en la realidad conductual. La mente que siente, según este autor, está integrada por las siguientes competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: 1. Concienciación: conocimiento de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Supone: • Conciencia emocional, o reconocimiento de las

propias emociones y de sus efectos. • Valoración adecuada de uno mismo conociendo las propias fortalezas y debilidades. • Confianza en uno mismo, o seguridad en la apreciación que uno se hace sobre sus capacidades. 2. Autorregulación: control de nuestros estados internos, impulsos y recursos. Supone: • Autocontrol, o capacidad para manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. • Confiabilidad, o sumisión al criterio de sinceridad personal. • Integridad, o responsabilidad de las consecuencias de las actuaciones personales. • Adaptabilidad, o flexibilidad para afrontar los cambios. • Innovación, o deseos de sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e informaciones. 3. Motivación: tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos. Supone: • Motivación de logro, o esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia. • Compromiso ante los objetivos de un grupo u organización. • Iniciativa, o prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión. • Optimismo persistente en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

Afirmaba Bisquerra (2003, p. 22) que las competencias personales y/o emocionales las cuales son definidas como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Sostiene Ekman (2003) que las emociones tienen tanto impacto en el sujeto porque determinan la calidad de su vida; controlan, a veces, hasta la voluntad de seguir viviendo y las relaciones humanas y profesionales; sirven de vehículo de comunicación; facilitan la adaptación al entorno y excitan y vigorizan la experiencia y la conducta. Las emociones pueden beneficiar nuestra vida, pero también dañarla: hacernos pensar que es la forma más lógica de hacer lo que estamos haciendo, conduciéndonos a comportamientos que despreciaremos siempre.

Las emociones son fuerzas que influyen sobre la conducta del hombre. Con mucha frecuencia, se desencadenan y cambian de naturaleza. En un momento dado, una persona puede sentirse alegre porque las cosas le salen según sus deseos y planes, pero, al poco tiempo, pasa de la alegría a la tristeza y al desencanto por una mala noticia. Las emociones, base de los estados afectivos, son patrones de reacciones corporales que responden a una serie de procesos adaptativos comunes a todos los organismos. Surgen a partir de algún estímulo externo, se manifiestan a través de reacciones fisiológicas y expresiones corporales y su duración suele ser breve. (Cardelle y Alcedo, 2006, pp. 110-111)

Es tradición en la bibliografía científica destacar tres dimensiones esenciales en las emociones: **1. Fisiológica.** Debido a la intervención del sistema nervioso central, del sistema periférico y del sistema endocrino, los cuales preparan al organismo para actuar de manera rápida ante un estímulo que suscita una emoción. **2. Conductual.** Incluye manifestaciones observables, tales como, expresiones faciales, posturas y tono de voz. Generalmente se trata de un comportamiento motor, no verbal, originado por el estado de activación. Esta dimensión es la más mensurable del proceso emocional. **3. Subjetiva.** Es la interpretación personal, positiva o negativa, de los hechos o conductas. Cuando los individuos sienten alegría, orgullo o amor tienen vivencias positivas y desean que la emoción no pase nunca; cuando sienten tristeza, odio o culpabilidad desean liberarse cuanto antes de tales emociones. Tanto la cualidad positiva como negativa de la emoción varía en intensidad: una persona puede sentirse inmensamente feliz, o solamente un poco feliz. Las tres dimensiones comentadas permiten inferir el estado emocional de una persona, su consciencia y duración. Algunos autores consideran la regulación como una cuarta dimensión del proceso emocional, y dirigiría las respuestas que se suscitan dentro de las otras tres. (Cardelle y Alcedo, 2006, p. 111)

En las últimas décadas, las emociones se han analizado desde una vertiente más intelectual, interfásica, que ha dado lugar al constructo de “inteligencia emocional”. Los pioneros en el empleo de este término lo definen como un conjunto de competencias que tienen que ver con el conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, la regulación de estas y el fomento de las emociones positivas (Mayer y Salovey, 1993). Lo significativo de esta interpretación es que el ser humano, al darse cuenta de lo que está sintiendo, usa sus estados afectivos para resolver problemas, ser más creativo y desempeñarse de una manera más equilibrada en las situaciones sociales (Cardelle y Alcedo, 2006, p. 111).

Diferente autores han propuestos habilidades frente a esta categoría personal y/o emocional, entre las cuales se destacan Goleman (1995) quien habla de la conciencia emocional, la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo; la empatía: capacidad entendida como la capacidad para implicarse en las experiencias emocionales de los demás (Bisquerra, 2003); el autocontrol definida por Goleman (1995) como la “capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos, saber gobernar de manera adecuada sus sentimientos, impulsos y emociones conflictivas. Finalmente, la autoeficacia emocional es definida por Saarni (2000) y Bisquerra (2003) como la capacidad del individuo para aceptar su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituyen un balance emocional deseable (Camacho y Céspedes, 2018, p. 281).

En segundo lugar, están las competencias sociales, también conocidas como competencias interpersonales o habilidades blandas, que son definidas como las habilidades que tienen las personas para poder realizar una tarea e interactuar en un contexto interpersonal. Dentro de las habilidades que hacen parte de este grupo se destacan: la comunicación efectiva, entendida según Bar-On (1997) desde el concepto de asertividad,

como la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los propios derechos de forma no destructiva. Por otro lado, la solución de conflictos es definido por Bisquerra (2003) como la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas. Luego, la sensibilidad social es entendida por Goleman (1999) bajo el concepto de comprensión de los demás y la define como la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarse activamente por las cosas que les preocupan; estar atentos a las emociones de los demás y tener un comportamiento de escucha activa (Camacho y Céspedes, 2018, p. 282).

2.4. Inteligencia emocional (IE)

2.4.1. Conceptualización

Salovey y Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como, “la capacidad para identificar y traducir fielmente los signos y eventos emocionales personales y demás, transformándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento efectivos, y adecuados a las metas personales y del ambiente”. (p.189)

Goleman (1995) definió la Inteligencia Emocional como la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros, plantea que es “un sentimiento que afecta a los propios pensamientos, estados psicológicos, estados biológicos y voluntad de acción” (p. 30)

Bar-On (1997) definió la Inteligencia Emocional como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Caruso et al., 1999; Mayer y Salovey, 1995; Bar-On, 1997).

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (García et al., 2013, p. 92).

Bermúdez et al., plantean que la IE se vincula con el control emocional, la habilidad para negociar, la automotivación, la persistencia, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales. Además, es un componente básico en el liderazgo, la estabilidad y la flexibilidad emocional, la capacidad de adaptación y el manejo de la frustración e incertidumbre (Páez y Castaño, 2015, p. 270).

Para Olvera et al. (2002) definieron a la inteligencia emocional como la capacidad del individuo de ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

- Evaluar y observar sus emociones y la de otros.
- Regular sus emociones.
- Ser capaz de expresarlas oportunamente.
- Compartir sus dificultades oportunamente.
- Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantenerse perseverante en el logro de metas (p.16).

2.4.2. Modelos teóricos

Mayer et al. (2000) distinguen entre los “modelos de capacidad” y los “modelos mixtos”.

Que la diferencia entre los modelos depende de los elementos o dimensiones que contemplen, por ello los modelos mixtos combinarían capacidades mentales con rasgos de personalidad como perseverancia u optimismo, mientras que los modelos de capacidad darían

más importancia a los aspectos cognitivos o las capacidades mentales. Desde esta nueva perspectiva, los autores defienden un planteamiento cognitivo orientando el estudio de la IE desde un modelo de capacidad diferenciando entre lo que denominan “modelos de capacidad” y “modelos mixtos” (Castro, 2016, p. 33).

A. Modelo de capacidad: Martínez (2010) tomando el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, que constituye un genuino modelo de competencias, dice que esta se compone de cuatro dimensiones bien diferenciadas:

- a) Percepción y expresión emocional: habilidades para prestar atención, percibir y expresar emociones.
- b) Facilitación emocional: capacidad para cambiar puntos de vista y otros procesos cognitivos a partir de los estados emocionales. Fundamental para el logro de la atención selectiva y autocontrol.
- c) Conocimiento emocional: habilidad para discriminar emociones.
- d) Regulación emocional: capacidad para regular los estados emocionales (p.3).

Este modelo enmarca a la IE como una inteligencia, desde la perspectiva del procesamiento de la información emocional de manera que no se desecha a las funciones cognitivas a la hora de expresar, regular y utilizar las emociones (Suarez, 2012, p. 190).

Percepción y expresión de la emoción, “se refiere a la habilidad para identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en símbolos abstractos (obras de arte, música, paisajes...), a través de la atención y decodificación de correlatos verbales, fisiológicos, cognitivos, etc.; igualmente, incluye la capacidad de expresar emociones de forma adecuada” (García y Giménez, 2010, p. 47). De este modo, esta habilidad sienta las bases para la interacción social a través del entendimiento y expresión de las emociones.

Facilitación emocional Una vez que la emoción es percibida, esta puede facilitar los niveles básicos del procesamiento cognitivo. De esta forma, la facilitación emocional:

“Implica la puesta en práctica de habilidades como: habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento, habilidad para generar y revivir emociones, y habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad” (Garay, 2014, p. 38).

Comprensión emocional Ruiz et al. (2013) manifiestan que esta habilidad: “Designa la habilidad para reflexionar acerca de la informacional emocional, comprendiendo las relaciones que se dan entre emociones, la simultaneidad y mezcla entre estas, así como sus progresiones y transiciones a lo largo del tiempo. Incluye igualmente la capacidad para etiquetar las emociones” (p. 20). De esta forma, podemos advertir que gracias a esta habilidad se suscita la comprensión de emociones mucho más complejas.

Regulación de las emociones Hace referencia a la capacidad de gestionar las emociones, siendo la dimensión asociada con mayor frecuencia a la dimensión de IE. De esta forma: “La regulación emocional se basa en la capacidad de estar abierto a estados emocionales, tanto positivos como negativos, reflexionar acerca de su utilidad o valor informativo, así como de controlar las emociones propias o ajenas, moderando las emociones negativas y manteniendo las positivas” (García y Giménez, 2010, p.47)

B. Modelos Mixtos. López (2008) plantea que los modelos mixtos integran diversas características de personalidad, que se componen para dirigir una determinada actitud frente a diferentes acontecimientos a los que está inmerso el ser humano. Los modelos que destacan en este aspecto son:

B.1. Modelo de las competencias emocionales de Daniel Góleman. Goleman en 1995, citado por Bustamente, et al. (2010) propuso cinco dimensiones del constructo de la inteligencia emocional. Los tres primeros se clasifican como intrapersonales y los dos últimos como interpersonales. Dichas dimensiones son:

- Autoconocimiento, consiste en la capacidad para reconocer y entender las propias emociones en el momento en que ocurren, así como sus efectos en otros.
- Autorregulación, consiste en la capacidad para controlar los sentimientos de forma que sean apropiados y redireccionar los impulsos negativos.
- Motivación, consiste en guiar las emociones hacia una meta con energía y persistencia.
- Empatía, consiste en la capacidad para reconocer las emociones de los demás y tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales.
- Habilidades sociales, consiste en la capacidad de manejar las relaciones y construir redes de trabajo, empleando de manera efectiva habilidades sociales cuando se interacciona con los demás (p. 39).

Goleman en el año (2000, citado por Bustamente et al., 2010) modificó su planteamiento inicial, proponiendo solo cuatro habilidades fundamentales de la inteligencia emocional, como la capacidad de manejarnos a nosotros mismos y a nuestras relaciones. Cada habilidad está compuesta por un conjunto de competencias:

- Autoconocimiento, autoconocimiento emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo.
- Autodominio, autocontrol, honradez, conciencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.
- Conciencia social, empatía, conciencia organizacional y orientación al servicio.
- Habilidades sociales, liderazgo visionario, influencia, desarrollo de las personas, comunicación, cambio catalizador, manejo de conflictos, creación de lazos, y trabajo en equipo y colaboración.

B.2. Modelo de Inteligencia emocional y social de Bar-On. Bar-On en (1997, citado por Ugarriza, 2001) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades

personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

Según Gabel (2005) el modelo de Bar-On de inteligencias no cognitivas:

se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (p. 18).

Para Mejía (2013) el modelo de Bar-On está compuesto por cinco componentes que debemos tomar en cuenta:

- Componente intrapersonal, evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, el asertividad, la 40 autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia (emotional self-awareness), la autoevaluación (self regard).
- Componente Interpersonal; que implica La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.
- Componente de adaptabilidad; La capacidad para tolerar presiones (tolerance stress) y la capacidad de controlar impulsos.
- Componente del manejo del estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control.

- Componente del estado de ánimo general, constituido por la habilidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de la vida y el sentirse contenta en general (p. 18)

Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: “El primer tipo, son las capacidades básicas, que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional, compuesta por la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, etc. El segundo tipo, se refiere a las capacidades facilitadoras (Ugarriza, 2001, p. 25)

A continuación, se presentan los quince componentes conceptuales de la inteligencia emocional que son medidos por las subescalas del ICE de Bar-On

I. Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM). Viene a ser: “La capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos. No sólo es la capacidad de ser conscientes de los propios sentimientos y emociones, sino también de diferenciar entre ellos; conocer lo que se está sintiendo y por qué; saber que ocasionó dichos sentimientos” (García y Giménez, 2010, p. 46).

Asertividad (AS). Se entiende como “la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender sus propios derechos de una manera no destructiva” (Garay, 2014, p. 23).

Autoconcepto (AC). Según Guerrero (2014) “es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena. El respetarse a sí mismo está esencialmente relacionado con lo que uno es” (p. 30).

Autorrealización (AR). como “la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta al involucrarse en proyectos que conduzcan a una vida más plena, provechosa y significativa” (Najarro, 2015, p. 59).

Independencia (IN). Según Mejía (2013) “es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes” (p. 17).

II. Componentes interpersonales (CIE). Está constituida por las siguientes subescalas:

Empatía (EM). Según García y Giménez (2010) “es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten. Ser empático significa ser capaz de entender emocionalmente a otras personas” (p. 47).

Relaciones Interpersonales (RI). Esta subescala implica “la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad, el dar y recibir afecto. La mutua satisfacción incluye los intercambios sociales significativos. La habilidad de mantener relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la capacidad de dar y recibir” (López, 2008, p. 40).

Responsabilidad Social (RS). Según Garay (2014) “significa tener la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, colabora y que es un miembro constructivo del grupo social. Implica actuar en forma responsable aun si esto significa no tener algún beneficio personal.” (p. 23).

III. Componentes de adaptabilidad (CAD). Dentro de esta área se reúnen los siguientes subcomponentes:

Solución de Problemas (SP). Se manifiesta que “es la habilidad para identificar y definir los problemas e implementar soluciones efectivas. Incluye la capacidad de (1) determinar el problema. (2) definir y formular el problema, (3) generar tantas

soluciones como sean posibles y (4) tomar una decisión para aplicar una de las soluciones” (Guerrero, 2014, p.32).

Prueba de la Realidad (PR). Según Najarro (2015) “comprende la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo). Involucra el “captar” la situación inmediata, intentando mantener la situación en la perspectiva correcta y experimentando las cosas como en realidad son” (p. 60).

Flexibilidad (FL). Se refiere que “es la capacidad para realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas ante diversas situaciones y condiciones cambiantes; esto implica adaptarse a las circunstancias impredecibles, que no le son familiares. Teniendo una mente abierta, así como ser tolerantes a distintas ideas” (Mejía, 2013, p. 17).

IV. Componentes del manejo del estrés (CME). Área que reúne los siguientes subcomponentes:

Tolerancia a la Tensión (TT). Según Ugarriza (2001) “es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente a la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles en sentirse demasiado abrumado” (p. 26).

Control de los Impulsos (CI). Se considera que “consiste en la habilidad para resistir o postergar un impulso o arranque para actuar y controlar nuestras emociones, es decir aceptar nuestros impulsos agresivos, estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable” (Guerrero, 2014, p.32).

V. Componentes de estado de ánimo general (CAG): Esta área reúne los siguientes subcomponentes:

Felicidad (FE). Según Garay (2014) “es la capacidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. Sintiendo capaces de disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan” (p. 24).

Optimismo (OP). Según se manifiesta “es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias” (Najarro, 2015, p. 61).

2.4.3. Importancia

Para Ferragut y Fierro (2012), resaltando al concepto en mención, manifiestan que:

La importancia ya reseñada de la inteligencia emocional se hace patente desde la crianza y educación de los hijos, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y encuentros humanos. Se ha puesto de manifiesto que las mismas capacidades de esta inteligencia que hacen que un niño sea considerado como un estudiante entusiasta por su maestra o sea apreciado por sus amigos en el colegio, también le serán de ayuda en el futuro, en su trabajo o sus relaciones sociales (p.95).

2.4.4. Relaciones entre la metacognición y la emoción

La metacognición está presente en las emociones en interacción con el término inteligencia, de tal manera que, o bien se considera la metacognición como un componente esencial del funcionamiento afectivo, o bien se delega en la inteligencia las funciones de la metacognición. Esa interpretación se observa en las conceptualizaciones que se han expuesto sobre la inteligencia emocional: todas ellas contienen la regulación del proceso emocional. Es la metacognición la que garantiza un potencial óptimo para controlar las emociones con el

propósito de maximizar y prolongar nuestra supervivencia, salud y felicidad. Es un hecho, pues, que el pensar puede afectar la forma de sentir, y viceversa. Por ejemplo, cuántas veces hemos sentido una alegría inmensa cuando obtenemos buenas notas, o, por el contrario, tristeza cuando no se alcanzó la meta deseada. (Cardelle y Alcedo, 2006, p. 114)

Cardelle y Alcedo (2006, p. 120) Se ha visto que la “metacognición regula activamente la cognición, la emoción y la conducta de las personas, que a través de estos procesos alcanzan mejores ejecuciones, son más críticas con su propia actuación y utilizan la mente y el corazón de forma más inteligente”.

2.5. Marco conceptual

Inteligencia emocional. Romero et al. (2016) es la capacidad para comprender la información emocional, entender cómo se combinan las emociones y su evolución a lo largo de las relaciones interpersonales, así como la apreciación de los significados emocionales.

Metacognición. Es el conocimiento y regulación de muestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.

Planificación de la metacognición. Proceso de organización y selección de estrategias que al desarrollarlas, llevan a alcanzar alguna meta.

Supervisión de la metacognición. También llamada monitorización, se refiere a la revisión que llevamos a cabo cuando ejecutamos una tarea, resolvemos un problema o tratamos de comprender algo.

Evaluación de la metacognición. Se refiere a la valoración de los procesos reguladores y de los productos de nuestra comprensión y nuestro aprendizaje lo cual se da luego de terminada la sesión de aprendizaje

2.6. Marco legal

2.6.1. Ley de la carrera y situación del personal de la policía Nacional del Perú. 29915 Decreto Legislativo N° 1149, firmado: 10 de diciembre del 2012 y Publicado Diario El Peruano Normas legales del 11 de diciembre del 2012

2.6.1.1. Título II: de la carrera del personal. Compuesta por los siguientes capítulos:

Capítulo II. Inicio de la carrera. Artículo 16: especialidades funcionales (orden público y seguridad ciudadana; investigación criminal; seguridad integral; inteligencia; criminalística; tecnología de la información y comunicaciones; Administración. Art. 19: Asimilación

Capítulo III. Capacitación, especialización y perfeccionamiento. Art. 20: Capacitación, especialización y perfeccionamiento profesional. Art. 21: Programas de capacitación, especialización, perfeccionamiento profesional y maestría. Art. 23: Otorgamiento de becas

Capítulo V. Evaluación del desempeño. Art. 36: Evaluación del desempeño personal. Art. 37: Listas de rendimiento profesional o técnico.

Capítulo VII. Asensos. Art. 53: Exámenes obligatorios (de conocimientos; esfuerzo físico y tiro policial)

2.6.1.2. Título III. Situación policial: conformado por los siguientes artículos:

Art. 89: Enfermedad o incapacidad psicosomática; Art. 91: Medida disciplinaria; Art. 92: Insuficiencia profesional

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Desde el punto de vista metodológico es cuantitativo, la investigación es de tipo descriptiva – analítica (correlaciones y comparaciones). Hernández et al. (2010) afirmaban que ” los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 217).

Por el tipo de obtención de datos, la investigación es transversal dado que la obtención de los datos se obtendrá en un solo momento, a diferencia de la investigación longitudinal que es sometido a varias evaluaciones a través del tiempo.

El Diseño de investigación para la presente investigación es de tipo No Experimental porque de acuerdo con Kerlinger (2004) quien afirma que:

la investigación no experimental es una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de la relación entre variables se hacen, sin una intervención directa a partir de la variación concomitante de la variables dependientes e independientes (p.504).

3.2. Población y muestra.

- Población

La población del personal de la Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac está conformado por 806 distribuidos como: Personal Nato (oficiales = 62; SO PNP = 390, Total = 452) y personal de apoyo (Oficiales 33 y SO PNP = 152, Total = 185) y personal civil (169), tal como se describen a continuación en las siguientes tablas.

Tabla 2*Total, general de personal DIRREHUM PNP*

UNIDAD/GRADO	OO AA	OO SS	SO AA	SO SS	EE CC	CAS	LOC	TOTAL
DIRECCION	1	0	0	0	0	0	0	1
AYUDANTIA	0	0	4	0	0	2	0	6
CEOPOL	0	0	3	0	0	0	0	3
SECRETARIA	1	0	10	1	0	4	0	16
UNIADM	1	0	1	0	0	0	0	2
UNIADM AREREHUM	5	4	46	1	0	2	0	58
UNIADM ARELOG	1	0	7	1	3	2	1	15
UNIADM ARESERGEN	0	0	8	4	7	19	2	40
UNIADM ARECO	0	0	3	1	0	1	0	5
UNIADM OFIAPOL	1	0	7	1	0	0	0	9
UNIASJUR	0	10	4	1	0	2	0	17
UNIPLEDU	4	0	3	1	1	3	1	13
UNIREDOC	2	0	16	2	0	5	1	26
UNISEINS	6	0	66	2	0	0	0	74
UNICIMA	0	0	6	1	4	0	2	13
DIVABL	7	0	45	3	1	19	0	75
DIVPRDIS	4	0	33	1	3	7	0	48
DIVSICPAL	8	1	70	14	2	33	0	128
DIVTAHUM	4	1	26	1	1	3	0	36
DIVPNIBPP	9	1	60	10	7	16	5	108
DIVCRH	16	4	47	1	3	2	0	73
DIVMOREHUM	4	0	31	0	1	4	0	40
TOTAL	74	21	496	46	33	124	12	806

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Tabla 3*Lista de oficiales PNP natos de la dirección de recursos humanos PNP*

UNIDAD/GRADO	GRAL	CRNL	CRNLS	CMDTE	CMDTES	MAY	MAYS	CAP	CAPS	TNTE	ALFZ	TOTAL
DIRECCION	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
AYUDANTIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CEOPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SECRETARIA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UNIADM	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
AREREHUM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ARELOG	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
ARESERGEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ARECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OFIAPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIASJUR	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	0	10
UNIPLEDU	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
UNIREDOC	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
UNISEINS	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
UNICIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DIVABL	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	6
DIVPRDIS	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	4
DIVSICPAL	0	1	0	3	0	3	0	0	1	0	0	8
DIVTAHUM	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
DIVPNIBPP	0	1	0	4	0	3	0	0	1	0	0	9
DIVCRH	0	1	0	5	0	0	1	0	0	0	0	7
DIVMOREHUM	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	4
TOTAL	1	9	1	25	2	14	4	0	6	0	0	62

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Tabla 4*Lista de Suboficiales PNP apoyo de la dirección de recursos humanos PNP*

UNIDAD/GRADO	GRAL	CRNL	CRNL S	CMDTE	CMDTE S	MAY	MAY S	CAP	CAP S	TNTE	ALFZ	TOTAL
DIRECCION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AYUDANTIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CEOPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SECRETARIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIADM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AREREHUM	0	0	1	2	2	2	1	1	0	0	0	9
ARELOG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ARESERGEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ARECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OFIAPOL	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
UNIASJUR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIPLEDU	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
UNIREDOC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNISEINS	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4
UNICIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DIVABL	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
DIVPRDIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DIVSICPAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
DIVTAHUM	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
DIVPNIBPP	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
DIVCRH	0	1	0	5	1	4	0	0	2	0	0	13
DIVMOREHUM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	1	1	10	3	10	1	1	3	1	2	33

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac**Tabla 5***Lista de suboficiales PNP natos de la dirección de recursos humanos PNP*

UNIDAD/GRADO	S	SS	S	SB	ST	ST1	ST	ST2	ST	ST3	S	S1	S	S2	S	S3	S3 S	TOTAL
O	S	S	B	S	1	S	2	S	3	S	1	S	2	S	3	S	A	L
DIRECCION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AYUDANTIA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
CEOPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	3
SECRETARIA	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	7
UNIADM	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
AREREHUM	0	0	2	1	4	0	2	0	1	0	5	0	2	0	1	0	0	18
ARELOG	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6
ARESERGEN	2	1	1	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	12
ARECO	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
OFIAPOL	2	0	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8
UNIASJUR	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
UNIPLEDU	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
UNIREDOC	1	0	5	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	13
UNISEINS	5	1	4	0	2	0	0	0	2	0	1	0	4	0	15	0	0	34
UNICIMA	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5
DIVABL	3	3	4	0	2	0	4	0	7	0	6	0	5	0	2	0	0	36
DIVPRDIS	3	0	3	0	3	0	1	0	2	0	5	0	5	0	4	1	0	27
DIVSICPAL	14	4	12	1	2	1	2	0	5	1	6	0	7	6	4	1	0	66
DIVTAHUM	1	0	4	0	1	0	3	1	1	0	2	0	2	0	5	0	0	20
DIVPNIBPP	14	3	5	0	1	0	5	0	3	0	9	0	7	6	2	1	0	56
DIVCRH	3	0	5	1	5	0	0	0	3	0	5	0	9	0	4	0	0	35
DIVMOREHUM	2	0	2	0	5	0	6	0	1	0	11	0	1	0	2	0	0	30
TOTAL	60	16	52	8	28	3	29	1	28	1	56	0	46	12	47	3	0	390

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Tabla 6*Lista de oficiales PNP apoyo de la dirección de recursos humanos PNP*

UNIDAD/GRADO	S	SS	S	SB	ST	ST1	ST	ST2	ST	ST3	S	S1	S	S2	S	S3	S3	TOTA
O	S	S	B	S	1	S	2	S	3	S	1	S	2	S	3	S	A	L
DIRECCION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AYUDANTIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
CEOPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SECRETARIA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	4
UNIADM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AREREHUM	2	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	6	0	17	0	0	29
ARELOG	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
ARESERGEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ARECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OFIAPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIASJUR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
UNIPLEDU	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIREDOC	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	5
UNISEINS	0	0	2	0	3	0	1	0	3	0	3	0	2	0	19	1	0	34
UNICIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
DIVABL	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	6	0	0	12
DIVPRDIS	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	7
DIVSICPAL	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0	1	0	4	0	7	0	0	18
DIVTAHUM	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	7
DIVPNIBPP	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	6	0	4	0	0	14
DIVCRH	0	0	0	0	3	0	0	0	2	0	1	0	2	0	5	0	0	13
DIVMOREHUM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	5	0	8	0	16	0	6	0	10	0	9	0	27	0	69	2	0	152

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac**Tabla 7***Lista de personal civil de la dirección de recursos humanos PNP*

UNIDAD/GRADO	EC	EC	EC	EC	EC	EC	EC	EC	EC	EC	EC	CA	LOCAD	TOTA
DO	PA	PB	PC	PD	PE	TA	TC	TE	TF	AA	AD	S	OR	L
DIRECCION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AYUDANTIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
CEOPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SECRETARIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
UNIADM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AREREHUM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
ARELOG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	1	6
ARESERGEN	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	0	19	2	28
ARECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
OFIAPOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIASJUR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
UNIPLEDU	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	5

UNIREDOC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	6
UNISEINS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNICIMA	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	6
DIVABL	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	19	0	20
DIVPRDIS	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	7	0	10
DIVSICPAL	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	35
DIVTAHUM	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4
DIVPNIBPP	0	0	1	1	0	5	0	0	0	0	0	16	5	28
DIVCRH	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	5
DIVMOREHUM	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	5
TOTAL	2	1	3	1	0	10	1	1	1	12	1	124	12	169

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

- **Criterio de inclusión**

Se tomó en cuenta al personal NATO en oficiales y las dependencias que tengan como mínimo 5 oficiales.

Se tomó en cuenta al personal NATO en sub oficiales y las dependencias que tengan como mínimo 35 sub oficiales.

- **Criterio de exclusión**

Personal de apoyo en sub oficiales

Personal civil

Dependencias que tengan 4 oficiales a menos.

Dependencias que tengan 34 sub oficiales a menos

En base al criterio de inclusión la población quedó conformada de la siguiente manera

Tabla 8

Lista numérica de oficiales PNP natos de recursos humanos PNP

:UNIDAD/GRADO	GRA L	CRN L	CRNL S	CMDT E	CMDTE S	MA Y	MAY S	CA P	CAP S	TNT E	ALF Z	TOTAL
UNIASJUR	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	0	10
DIVABL	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	6
DIVSICPAL	0	1	0	3	0	3	0	0	1	0	0	8
DIVPNIBPP	0	1	0	4	0	3	0	0	1	0	0	9
DIVCRH	0	1	0	5	0	0	1	0	0	0	0	7
TOTAL	0	4	1	16	2	7	4	0	6	0	0	40

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Tabla 9

Lista numérica de suboficiales PNP natos de recursos humanos PNP

UNIDAD/GRA DO	S S	SS S	S B	SB S	ST 1	ST1 S	ST 2	ST2 S	ST 3	ST3 S	S 1	S1 S	S 2	S2 S	S 3	S3 S	S3 A	TOTA L
DIVABL	3	3	4	0	2	0	4	0	7	0	6	0	5	0	2	0	0	36
DIVSICPAL	1 4	4	12	1	2	1	2	0	5	1	6	0	7	6	4	1	0	66
DIVPNIBPP	1 4	3	5	0	1	0	5	0	3	0	9	0	7	6	2	1	0	56
DIVCRH	3	0	5	1	5	0	0	0	3	0	5	0	9	0	4	0	0	35
TOTAL	3 4	10	26	2	10	1	11	0	18	1	2 6	0	2 8	12	1 2	2	0	193

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Finalmente, la población quedó conformada por 233 personas, distribuidos en 40 oficiales y 193 suboficiales.

- Muestra

Se tomó una muestra proporcional y determinada siguiendo los siguientes pasos estadísticos en función de la fórmula para poblaciones finitas menores a 100,000 para tener en cuenta

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Valores estadísticos para determinar la muestra

$N = 233$; $P = 0,50$; $q = 0,50$; $d = 0,05$; $z = 1,96$

Fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q}{d^2}$$

Sustituyendo los valores

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2} \quad \boxed{n = 384,16}$$

Cálculo de la muestra

$$nf = \frac{N}{1 + \frac{N}{n}}$$

$$nf = \frac{233}{1 + \frac{233}{384.16}} = \boxed{N = 145.6}$$

En tal sentido, la muestra según la fórmula estadística estuvo constituida por un grupo de 146 PNP que representa al 62.7% de la población en estudio, tal como se visualiza en la siguiente tabla 10

Tabla 10

Lista de oficiales y suboficiales PNP natos de recursos humanos PNP

OFICIALES PNP NATOS																			
UNIDAD/GRADO	GRAL	CRNL	CRNLS	CMDTE	CMDTES	MAY	MAYS	CAP	CAPS	TNTE	ALFZ	TOTAL							
UNIASJUR												7							
DIVABL												4							
DIVSICPAL												5							
DIVPNIBPP												5							
DIVCRH												4							
TOTAL												25							
SUBOFICIALES PNP NATOS																			
UNIDAD/GRADO	S	SS	SB	SB	ST	ST1	ST	ST2	ST	ST3	S1	S1	S	S2	S2	S3	S3	S3	TOTAL
DIVABL																			23
DIVSICPAL																			41
DIVPNIBPP																			35
DIVCRH																			22
TOTAL																			121

Fuente: Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

- Características de la muestra.

En la tabla 11 y la figura 4 se describen y representan la distribución de la muestra por sexo, reportándose que el 65.1% de la muestra PNP pertenecen al sexo masculino. El 34.9% de la muestra PNP pertenecen al sexo femenino.

Tabla 11*Distribución de la muestra según el sexo*

Según sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	95	65,1
Femenino	51	34,9
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 4*Representación de la distribución de la muestra por sexo*

Nota: En la figura 4 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por sexo descritos en la tabla 11

En la tabla 12 y la figura 5 se describen y representan la distribución de la muestra por nivel o rango en la PNP, reportándose que el 17.1% de la muestra PNP pertenecen al rango de Oficiales y el 82.9% pertenecen al rango de suboficiales de la PNP.

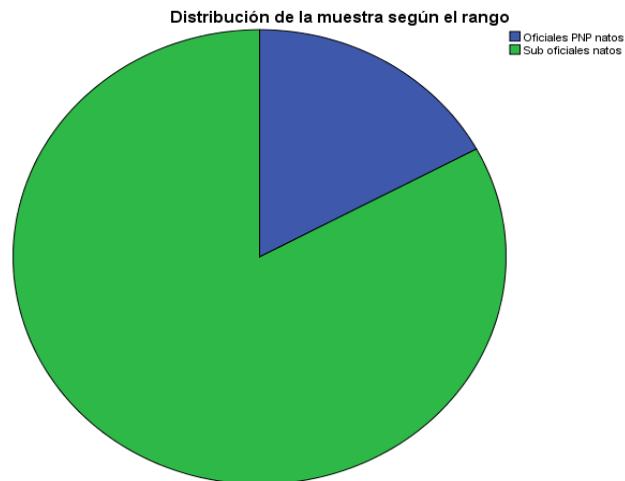
Tabla 12*Distribución de la muestra según el nivel o rango en la PNP*

Por rango o nivel en la PNP	Frecuencia	Porcentaje
Oficiales PNP natos	25	17,1
Sub oficiales natos	121	82,9
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac

Figura 5

Representación de la distribución de la muestra según el nivel o rango en la PNP



Nota: En la figura 5 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por nivel o rango descritos en la tabla 12.

3.3. Operacionalización de Variables

3.3.1. Variable de la investigación

- Metacognición
- Inteligencia emocional

3.3.2. Variables de comparación

- Sexo: masculino - femenino
- Nivel policial: oficiales - sub oficiales

3.3.3. Definición operacional de la variable de investigación

Estuvo dado por el puntaje total y niveles obtenidos en las escalas de obtención de los datos que se describen específicamente en el acápite 3.4 Instrumento.

3.3.4. Operacionalización de las variables.

Tabla 13

Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Dimensiones e indicadores	Tipo de escala	Instrumento
Habilidades Meta cognitivas	Planificación (9 ítems)	Escala ordinal Los puntajes de las dimensiones y de la escala total. Escala nominal Deficiente Bajo Moderado Alto Excelente	Escala de habilidades meta cognitivas de Sánchez Margarita (2005), modificada por Carbonel Paredes Elsa (2012).
	Concientización del conocimiento de estrategias (10 ítems)		
	Uso de errores y de la experiencia (18 ítems)		
	Generalización de conceptos, estrategias y procesos (5 ítems)		
	Actitud hacia si mismo, el trabajo y de otros (6 ítems)		
	Evaluación de progresos (9 ítems)		
	Clasificación de conocimientos (8 ítems)		
Inteligencia emocional	Consideración de puntos de vista ajenos (6 ítems)	Excelente	
	Relaciones Interpersonales: socialización (8 ítems)	Escala ordinal Los puntajes de las dimensiones y de la escala total.	Test conociendo mis emociones de Ruiz (2004) adaptado por Diaz
	Relación Intrapersonal: autoestima (8 ítems)	Escala nominal Deficiente Bajo Moderado	Hamada Luis (2017)
	Adaptabilidad: solución de problemas (8 ítems)	Alto Excelente	
	Estado de Ánimo I: felicidad-optimismo (8 ítems)		
	Estado de Ánimo II: manejo de la emoción (8 ítems)		

Fuente: Tomado de información de cada uno de los instrumentos de obtención de los datos descritos en el rubro 3.4 Instrumentos.

3.4. Instrumentos

3.4.1. Escala de habilidades metacognitivas de Amestoy de Sánchez Margarita (2005), modificada por Elsa Carbonel Paredes - Díaz Hamada Luis Alberto (2010).

Autor : Amestoy de Sánchez, Margarita

Nombre : **Inventario** de habilidades metacognitivas.

Año : 1991

País : México

Nº de ítems : 60 ítems distribuidos en 08 dimensiones.

Tipo de instrumento de obtención de datos: Corresponde al tipo denominado inventario.

Por el tipo de elaboración de los ítems es una lista de comportamientos (evalúa conductas específicas). Los ítems están redactados en sentido positivo.

Fundamentación: La habilidad de conocer acerca de lo que se conoce es una facultad que diferencia el comportamiento de un experto en algún campo cuando se le compara con un inexperto en el mismo campo. Esta habilidad tiene relación con el metaconocimiento. Los autores en el área plantean que las habilidades metacognitivas dan significado al aprendizaje, estimulan la concientización de los procesos que rigen la adquisición de los conocimientos y contribuyen a estimular el logro de las etapas de razonamiento formal.

Calificación: En el inventario los puntajes para valorar cada uno de los indicadores van de 01 a 09. Se califica sumando los puntajes marcados en cada indicador que componen cada dimensión y luego se saca el promedio del puntaje alcanzado en cada dimensión. Se esa forma se establece un perfil, enmarcando los promedios más altos y los promedios más bajos que necesitan ser trabajados a través de programas diseñados para cada dimensión.

Adaptación : **Elsa Carbonel Paredes - Luis A. Díaz Hamada**

Año : 2010

País : Perú

Nº de ítems : 92 ítems distribuidos en 08 dimensiones

Tabla 14

Dimensiones e ítems de la escala de habilidades metacognitivas

ESCALA	DIMENSIONES
--------	-------------

PLANIFICACIÓN			
HABILIDADES METACOGNITIVAS	1. CONCIENTIZACION DEL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS		
	2. USO DE ERRORES Y DE LA EXPERIENCIA		
	3. GENERALIZACIÓN DE CONCEPTOS, ESTRATEGIAS Y PROCESOS		
	4. ACTITUD HACIA SI MISMO, EL TRABAJO Y DE OTROS		
	5. EVALUACION DE PROGRESOS		
	6. CLASIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS		
	7. CONSIDERACION DE PUNTOS DE VISTA AJENOS		
TOTAL DE INDICADORES (92 ITEMS).			
Dimensiones	N° de ítems	Total	- +
1	18, 20, 23, 23 ^a , 24, 25, 30, 31, 42, 48,	10	
2	4, 5, 7, 8, 14, 15, 28, 35, 39, 45, 76, 77	12	
3	6, 9, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 27, 27 ^a , 33, 33a, 34, 36, 50, 54, 56, 58, 59, 60, 73	21	56
4	49, 51, 52, 70, 72, 74	6	
5	37, 44, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66	9	
6	1, 1 ^a , 2, 2 ^a , 3, 10, 11, 11 ^a , 11b, 11c, 11d, 12, 12 ^a , 12b, 12c, 12d, 32, 38, 41,	19	
7	26, 29, 43, 46, 47, 53, 67, 68	8	
8	40, 57, 57 ^a , 57b, 69, 71, 75	7	75
8 dimensiones		92	

Adecuación: En ningún momento se cambió las categorías y el nombre que se colocó ha sido tomado de la misma autora. Sin embargo, para efectos de la investigación se creyó conveniente adecuar la redacción de los ítems a nuestro contexto y en algunos casos se tuvo que fraccionar el ítem para hacerlo más específico. Por otro lado, se consideró que algunas dimensiones (4, 5, 7, y la 8) no poseían los indicadores necesarios (menores a 05 indicadores) como para ser evaluadas dichas dimensiones. En tal sentido, se redactó algunos ítems para dichas dimensiones.

Validez de contenido: Se obtuvo la validez de contenido a través del criterio de expertos, conformado por 10 jueces (psicólogos del área organizacional), obteniéndose un valor de 0.80 en la prueba de Aiken, el cual es un criterio estadísticamente aceptable, dado que nos indica que la redacción de los ítems es adecuada.

Tipo de instrumento de obtención de datos: Corresponde al tipo denominado encuesta por el tipo de elaboración de los ítems es una escala de medición directa (evalúa conductas en situaciones específicas). Los ítems están redactados en sentido positivo

Alternativas de respuesta: Consta de 05 alternativas que van en un continuo de 0 (N/S) a 5 (N/S). Las respuestas son de tipo canonizadas.

Calificación: Para obtener la calificación se suman los puntajes de los 92 ítems para tener el puntaje total de la escala. Así mismo, se suman los puntajes de los ítems que conforman cada dimensión.

Posteriormente de acuerdo con el puntaje obtenido, se compara con los niveles diagnósticos establecidos tanto para la escala general como para cada uno de los componentes.

Duración: La escala tiene una duración en su aplicación de 30 minutos aproximadamente.

Confiabilidad: Se estableció la confiabilidad de la escala a través del método ítem – puntaje total, con una muestra de 40 sujetos y los resultados se obtuvieron a través del estadístico Alpha de Cronbach, concluyéndose que la confiabilidad de la escala de habilidades metacognitivas tiene un valor de **0.8832**, el cual es muy significativo, por lo que los resultados que se puedan encontrar a través de éste instrumento es confiable y válido.

Establecimiento de niveles: Así mismo, se planteó el diseño y elaboración de niveles diagnósticos tanto para la escala general como para cada dimensión por ser mucho más práctico en la tabulación de los datos de la investigación. Este proceso se realizó a través del quintiles (100/5), que representa el 20%, se establecieron 05 niveles diagnósticos. Para ello es importante establecer el puntaje mínimo a obtenerse en la escala y en cada componente y el puntaje máximo en la escala general y en cada componente, tal como a continuación se establece. El puntaje mínimo como el puntaje máximo se obtienen multiplicando el valor de la alternativa con valor 0 por la cantidad de ítems, tanto de la escala general como de cada uno de los componentes. Así mismo, se realiza la misma operación con el puntaje máximo.

En el caso de la escala general que tiene 50 ítems, su puntaje mínimo es igual a 0 ($50 \times 0 = 0$), pero el puntaje máximo es igual a 460 ($92 \times 5 = 460$). Luego se divide 460 entre 05 y vamos a tener 05 niveles de 92 puntos cada uno.

Escala general:

Puntaje mínimo = 0 puntaje máximo= 460

0 - 92	Nivel deficiente desarrollo de habilidades metacognitivas
93 - 184	Nivel bajo desarrollo de habilidades metacognitivas
185 - 276	Nivel moderado desarrollo de habilidades metacognitivas.
277 - 368	Nivel alto desarrollo de habilidades metacognitivas
369 - 460	Nivel excelente desarrollo de habilidades metacognitivas

Dimensiones de metacognición

1. Dimensión planificación (10 ítems)

Puntaje mínimo = 0 puntaje máximo= 50

0 - 10	Nivel deficiente desarrollo
11 - 20	Nivel bajo desarrollo
21 - 30	Nivel moderado desarrollo
31 - 40	Nivel alto desarrollo
41 - 50	Nivel excelente desarrollo

2. Dimensión concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas (12 ítems)

Puntaje mínimo = 0 puntaje máximo= 60

0 - 12	Nivel deficiente desarrollo
13 - 24	Nivel bajo desarrollo
25 - 36	Nivel moderado desarrollo

- 37 - 48 Nivel alto desarrollo
49 - 60 Nivel excelente desarrollo

3. Dimensión Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación. (21 ítems)

Puntaje mínimo = 0 puntaje máximo= 105

- 0 - 21 Nivel deficiente desarrollo
22 - 42 Nivel bajo desarrollo
43 - 63 Nivel moderado desarrollo
64 - 84 Nivel alto desarrollo
85 - 105 Nivel excelente desarrollo

4. Dimensión generalización de conceptos, estrategias y procesos. (6 ítems)

Puntaje mínimo = 0 Puntaje máximo = 30

- 0 - 6 Nivel deficiente desarrollo
7 - 12 Nivel bajo desarrollo
13 - 18 Nivel moderado desarrollo
19 - 24 Nivel alto desarrollo
25 - 30 Nivel excelente desarrollo

5. Dimensión actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros (9 ítems)

Puntaje mínimo = 0 Puntaje máximo = 45

- 0 - 9 Nivel deficiente desarrollo
10 - 18 Nivel bajo desarrollo
19 - 27 Nivel moderado desarrollo
28 - 36 Nivel alto desarrollo
37 - 45 Nivel excelente desarrollo

6. Dimensión Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas. (19 ítems)

Puntaje mínimo = 0 Puntaje máximo = 95

0 - 19	Nivel deficiente desarrollo
20 - 38	Nivel bajo desarrollo
39 - 54	Nivel moderado desarrollo
55 - 76	Nivel alto desarrollo
77 - 95	Nivel excelente desarrollo

7. Dimensión Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas.

(8 ítems)

Puntaje mínimo = 0 Puntaje máximo = 40

0 - 8	Nivel deficiente desarrollo
09 - 16	Nivel bajo desarrollo
17 - 24	Nivel moderado desarrollo
25 - 32	Nivel alto desarrollo
33 - 40	Nivel excelente desarrollo

8. Dimensión consideraciones del punto de vista ajeno. (7 ítems)

Puntaje mínimo = 0 Puntaje máximo = 35

0 - 7	Nivel deficiente desarrollo
08 - 14	Nivel bajo desarrollo
15 - 21	Nivel moderado desarrollo
22 - 28	Nivel alto desarrollo
29 - 35	Nivel excelente desarrollo

3.4.2. Test conociendo mis emociones

Nombre de la prueba : Test Conociendo mis emociones

Autor	: Ps. César Ruiz Alva
Procedencia	: Baterías psicopedagógicas CEP Champagnat. Lima 2004.
Adaptación	Ps. César Ruiz Alva y Ana Benites – Departamento Psicopedagógico I.E.P. Champagnat. Lima, y en Cátedra : Orientación Y Asesoría Escolar, Universidad César Vallejo de Trujillo, , Lima Perú, 2004
Forma de Aplicación	Colectiva (Grupos hasta de 20) pudiéndose aplicar a más niños, : con apoyo de un asistente. También se administra individualmente, si el caso lo requiere.
Propósito de la Prueba	Evaluar la Inteligencia Emocional de los niños a fin de : identificar a aquellos que requieren de una oportuna intervención Psicopedagógica.
Áreas que mide	- Relaciones Interpersonales: SOCIALIZACIÓN - Relación Intrapersonal : AUTOESTIMA : - Adaptabilidad: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS - Estado de Animo I : FELICIDAD- OPTIMISMO - Estado de Animo II :MANEJO DE LA EMOCION
Baremos	2004, Champagnat - Lima, UCV -Trujillo, Perú Publicación en la : Revista de Psicología de la UCV y en la Testoteca de la UNMSM
Normas que ofrece	: Puntuaciones Percentiles (Centiles)
Duración	: De 15 a 25 minutos.
Bases teóricas	Prueba sustentada en la Teoría de Inteligencia Emocional : propuesta por Salovey y Meyer

Descripción psicológica de la prueba

Relaciones interpersonales: socialización

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

Relación intrapersonal: autoestima

esta habilidad se refiere a valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal y como unos es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades

Adaptabilidad: solución de problemas

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

Estado de animo I : felicidad- optimismo

es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos

Estado de animo II :manejo de la emoción

Es la habilidad se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

Fundamentos teóricos de la prueba: Se ha visto que la felicidad no consiste tanto en tener un gran cúmulo de conocimientos, sino en aprender a descifrar lo que nos ocurre y actuar en consecuencia.

Concepto: La inteligencia emocional se define como: "La habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional". Por lo tanto, la inteligencia emocional no tiene que ver en realidad con el grado de coeficiente intelectual, sino con las características de

personalidad y carácter que van a influir y a ser fundamentales para que un individuo se desarrolle más feliz, logre alcanzar las metas que se proponga y sea más exitoso

Elementos básicos: Las cualidades *emocionales* que tienen importancia para el éxito son:

- ☺ La empatía
- ☺ La expresión y comprensión de los sentimientos
- ☺ La independencia
- ☺ La capacidad de adaptación
- ☺ La simpatía
- ☺ La persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto

Se ha demostrado que las mismas capacidades del coeficiente emocional que dan como resultado que un individuo sea considerado como un sujeto entusiasta y pro activo y apreciado por sus amigos,

La inteligencia emocional engloba todas aquellas capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con los sentimientos y las emociones propias y ajenas. Esto significa que para ser felices es más importante saber descifrar lo que nos ocurre y actuar en consecuencia, que tener almacenados muchos conocimientos.

Es importante que el individuo se perciba correctamente y se dé valor a sí mismo. Al empezar a trabajar con individuos, es muy importante prestar atención a su temperamento, porque forma parte de su personalidad. El tener confianza en sí mismos les permiten poseer un valor interno que les ayuda a manejar desafíos y trabajar en equipo con otros.

Justificación estadística: En este estudio (C. Ruiz, y Ana Benites Champagnat, Lima, 2004) se analizó tanto la Validez como la Confiabilidad de la prueba obteniendo los siguientes resultados:

Validez: La validez apunta a estudiar el grado en el que una prueba mide aquello que dice medir y lo hemos comprobado analizando los Puntajes de la prueba Conociendo mis Emociones (de Inteligencia Emocional) a través de la validez de constructo, y los índices de validez alcanzados, se aprecian en el cuadro siguiente:

Tabla 15

Validez de Constructo del Test Conociendo Mis Emociones (N = 124)

ESCALAS	M	D.E.	FACTOR
INTERPERSONAL (Socialización)	31.11	5.11	0.68
INTRAPERSONAL (Autoestima)	31.87	5.30	0.81
ADAPTABILIDAD (Solución de Problemas)	29.70	4.56	0.81
ESTADO DE ANIMO I (Felicidad/Optimismo)	32.65	4.63	0.91
ESTADO DE ANIMO II	29.45	4.42	0.81
VARIANZA EXPLICADA		65.10%	
Determinante de la Matriz de Correlación		= 0.077	
Medida de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin		= 0.80	
Test de Esfericidad de Bartlett		= 309.32	
P < 0.001			

El análisis de la validez de constructo presentado en la Tabla 15 realizado a través del análisis factorial exploratorio con base al método de los componentes principales y al método de rotación varimax, permite observar que la matriz de correlación presenta una determinante de 0.077 así como un valor de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin de 0.80 y un test de esfericidad de Bartlett que es significativo lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución del análisis factorial exploratorio. Los resultados indican la existencia de un solo factor común a cada una de las áreas lo cual permite explicar el 65.10% de la varianza total y que correspondería a la Inteligencia Emocional motivo por el cual podemos afirmar que la prueba CONOCIENDO MIS EMOCIONES (Inteligencia Emocional) tienen Validez de constructo.

Tabla 16*Test de Bondad de Ajuste (N= 124)*

ESCALAS	M	D.E.	K-S-Z	P a dos colas
INTERPERSONAL (Socialización)	31.11	5.11	1.20	0.1148
INTRAPERSONAL (Autoestima)	31.87	5.30	1.10	0.1809
ADAPTABILIDAD (Solución de Problemas)	29.70	4.56	0.99	0.2858
ESTADO DE ANIMO I (Felicidad/Optimismo)	32.65	4.63	1.19	0.1164
ESTADO DE ANIMO II	29.45	4.42	1.00	0.2710
C.E. TOTAL	154.78	19.28	0.87	0.8984

El análisis de las aproximaciones a la curva normal de las distribuciones de las escalas del Test Conociendo mis Emociones presentados en la Tabla N° 16 permite apreciar que tanto las escalas como el puntaje total de la prueba objeto de estudio presentan valores en el test de Kolmogorov (K-S-Z) que no tienen diferencias significativas lo cual nos permite concluir que las distribuciones si tienen una adecuada aproximación a la curva normal y por lo tanto es factible de aplicar estadísticas paramétricas para analizar este tipo de datos (Siegel, 1970)

Tabla 17*Análisis de la Confiabilidad de las Escala del Test Conociendo mis Emociones*

ESCALAS	r ítem – test	COEFICIENTE Alpha –Cronbach
Relaciones Interpersonales (SOCIALIZACION)	0.33 – 0.68	0.79*
Relación Intrapersonal (AUTOESTIMA)	0.41 – 0.63	0.81*
Adaptabilidad (SOLUCION PROBLEMAS)	0.29 – 0.61	0.77*
Estado de Ánimo I (FELICIDAD. OPTIMISMO)	0.21 -- 0.49	0.75*
Estado de Ánimo II (MANEJO DE LA EMOCION)	0.39 – 0.63	0.79*
PRUEBA COMPLETA	0.54 – 0.84	0.86*

*< CONFIABLE (Brown, 1989)

Confiabilidad: Se analizó mediante la Confiabilidad de la Consistencia Interna para cada una de las escalas de la prueba. En la tabla 17 se presenta el análisis psicométrico de las diversas escalas del test y observamos que en todos los casos las correlaciones ítem – test corregidas superan el criterio de 0.20 (Kline,1993) por lo cual todos los ítems pasaron el criterio de selección y pueden permanecer en la escala habiéndose obtenido los resultados que presentamos a continuación:

El análisis de la Confiabilidad de las escalas y de la prueba en general se realizó mediante el estudio de la Confiabilidad de la Consistencia Interna a través del Coeficiente ALFA de Cronbach obteniéndose coeficientes de Confiabilidad superiores al criterio de 0.70 (Brown, 1980).

El coeficiente de Confiabilidad de la prueba completa fue de 0.86 considerado como bueno y que nos dice que el Test Conociendo mis emociones es una medida confiable.

Normas de calificación: Se realiza usando la plantilla. Según donde haya colocado la X y tomando en cuenta los ítems de cada área se procede a sumar para tener un puntaje total por cada área.

Tabla 18

Distribución de los ítems por dimensión

AREAS	ITEMS
Relaciones Interpersonales	
SOCIALIZACION	1 – 5 - 13 - 17 – 29 31 - 36 - 39
Relación Intrapersonal	
AUTOESTIMA	2 - 6 – 10 - 14 - 18 - 22 - 26 - 38
Adaptabilidad	
SOLUCION DE PROBLEMAS	4 - 7 - 12 – 15 – 19 - 24 - 27 - 34
Estado de Animo I	3- 8 – 11 - 16 - 20 - 23 - 28 - 37
FELICIDAD – OPTIMISMO	
Estado de Animo II	
MANEJO DE LA EMOCION	9 - 21 - 25 - 30 - 32 - 33 - 35 - 40
PRUEBA COMPLETA	
Medida de la Inteligencia Emocional del Niño.	Suma de totales de cada área

Adaptación de la prueba: Adaptado para ser aplicado en forma general por Luis A. Díaz Hamada (2017)

Para efectos de investigaciones en sujetos adolescentes, jóvenes y adultos en general con la variable inteligencia emocional se consideró que la prueba Conociendo mis emociones de Ruiz (2004) es apto para obtener dicha información a excepción de pequeñas modificaciones en algunos ítems para hacerlo algo más específico sin cambiarle el sentido de la pregunta inicial.

A continuación, se describen los cambios: Los ítems observados están en color rojo en la prueba original y los cambios realizados están en color azul en la prueba adaptada. Cabe recordar que en todo momento se buscó mantener el sentido de cada uno de los ítems modificados, mejorando solo su redacción para sujetos en general.

Tabla 19

Correcciones realizadas al test conociendo mis emociones

N°	Prueba Original	N°	Prueba Adaptada
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.	1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.	2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones	3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.	4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.
5.	Soy una persona popular entre los chicos y chicas de mi edad.	5.	Soy una persona popular entre las personas de mi edad.
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc.)	6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc.)
7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.	7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.	8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.
9.	Si me molesto con alguien se lo digo.	9.	Si me molesto con alguien de mi entorno se lo digo.
10.	Pienso que mi vida es muy triste.	10.	Pienso que mi vida es muy triste.
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.	11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.
12.	Confío en que frente a un problema	12.	Confío en que frente a un problema sabré

sabré como darle solución	como darle solución
13. Me resulta fácil hacer amigos.	13. Me resulta fácil hacer amigos(as).
14. Tengo una mala opinión de mí mismo	14. Tengo una pésima opinión de mí mismo
15. Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.	15. Antes de resolver un problema, primero planifico como lo haré.
16. Estoy descontento con la vida que tengo.	16. Estoy descontento con el estilo de vida que tengo.
17. Mis amigos confían bastante en mí.	17. Mis amigos confían mucho en mí.
18. Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).	18. Considero que soy una persona físicamente disminuida comparada con otras(os).
19. Al solucionar un problema cometo muchos errores.	19. Al solucionar un problema cometo algunos errores.
20. Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.	20. Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.
21. Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)	21. Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)
22. Creo que tengo más defectos que cualidades.	22. Considero que tengo más defectos que cualidades.
23. Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.	23. Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.
24. Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.	24. Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.
25. Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.	25. Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.
26. Los demás son más inteligentes que yo	26. Las personas de mi entorno son más inteligentes que yo
27. Me es difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.	27. Se Me hace difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.
28. Me tengo rabia y cólera a mí mismo.	28. Tengo rabia y cólera a mí mismo.
29. Me resulta difícil relacionarme con lo demás.	29. Me cuesta trabajo relacionarme con lo demás.
30. Me molesta que los demás sean mejores que yo.	30. Me molesta que los demás sean mejores que yo.
31. Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.	31. Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.
32. Yo me sé controlar cuando los profesores me llaman la atención.	32. Yo me sé controlar cuando me llaman la atención. ante una falta.
33. Si un compañero me insulta yo voy y le hago lo mismo.	33. Si un compañero me insulta yo le responde de la misma manera.
34. Tomar decisiones es difícil para mí.	34. Tomar decisiones es difícil para mí.
35. Me pongo nervioso(a) si los profesores me hacen una pregunta en la clase.	35. Me pongo nervioso(a) cuando me hacen una pregunta relacionado a lo que estoy haciendo.
36. Me llevo bien con la gente en general.	36. Me llevo bien con la gente en general.
37. Soy una persona que confía en lo que hace.	37. Soy una persona que confía en lo que hace.
38. Me siento feliz y estoy contento con mi cuerpo.	38. Me siento feliz y estoy contento con mi fisonomía corporal.
39. Los demás opinan que soy una	39. Los demás opinan que soy una persona

persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).	sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).
40. Sé que mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles.	40. Mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles.

Normas de calificación: Se realiza usando la plantilla. Según donde haya colocado la marca **X**.

Dado que los puntajes para cada alternativa de respuesta son datos aritméticos, los valores planteados por Vicuña que van de 1 (nunca) a 5 (siempre) o siempre (1) y nunca 5, no considerando el valor cero, que en aritmética tiene valor. Por lo tanto, se hizo las correcciones pertinentes de tal forma que nunca (0) a siempre (4) y se es inverso siempre (0) a nunca (4), tal como se describen en la tabla siguiente.

Este cambio se justifica porque Nunca significa que no lo hace, no lo tiene lo que significa que nunca debe valer cero (0), si su valor es uno (1), significa que tiene algo y no es así porque nos estaríamos contradiciendo.

En términos aritméticos el valor 1 nunca empieza en uno sino en 0, por lo tanto, se debe iniciar el conteo en cero.

Se le agregó una alternativa más para nivelar los rangos: siempre (5); casi siempre (4); regularmente (3); a veces (2); rara vez (1); nunca (0)

Tabla 20

Plantilla de corrección modificada

	S	CS	AV	CN	N		S	CS	AV	CN	N
1	0	1	2	3	4	21	4	3	2	1	0
2	0	1	2	3	4	22	0	1	2	3	4
3	4	3	2	1	0	23	0	1	2	3	4
4	4	3	2	1	0	24	4	3	2	1	0
5	4	3	2	1	0	25	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4	26	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4	27	0	1	2	3	4
8	4	3	2	1	0	28	0	1	2	3	4
9	4	3	2	1	0	29	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4	30	0	1	2	3	4

11	4	3	2	1	0	31	4	3	2	1	0
12	4	3	2	1	0	32	4	3	2	1	0
13	4	3	2	1	0	33	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4	34	0	1	2	3	4
15	4	3	2	1	0	35	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4	36	4	3	2	1	0
17	4	3	2	1	0	37	4	3	2	1	0
18	0	1	2	3	4	38	4	3	2	1	0
19	0	1	2	3	4	39	4	3	2	1	0
20	0	1	2	3	4	40	4	3	2	1	0

Calificación: Tomando en cuenta los ítems de cada área se procede a sumar para tener un puntaje total por cada área, manteniendo las áreas planteadas en la prueba original.

(Tabla 18)

Establecimiento de los niveles diagnósticos para la escala general

En base a los puntajes mínimos y máximos a obtenerse se estableció los niveles diagnósticos por quintiles ($100\% / 20\% = 5$ niveles)

Puntaje mínimo = 0 ($40 \times 0 = 0$) y el puntaje máximo = 200 ($40 \times 5 = 200$)

Por lo tanto, si son 5 niveles, los valores para cada rango es de 40 puntos. $200: 5 = 40$ puntos por rango.

Intervalos de clase	Nivel diagnóstico
0 – 40	Nivel de desarrollo deficiente en inteligencia emocional
41 – 80	Nivel bajo de desarrollo en inteligencia emocional
81 – 120	Nivel moderado de desarrollo en inteligencia emocional
121 – 160	Nivel alto de desarrollo en inteligencia emocional
161 – 200	Nivel excelente de desarrollo en inteligencia emocional

Establecimiento de los niveles diagnósticos para las 5 dimensiones: Socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad-optimismo, manejo de la emoción.

Puntaje mínimo = 0 ($8 \times 0 = 0$) y el puntaje máximo = 40 ($8 \times 5 = 40$)

Por lo tanto, si son 5 niveles los valores para cada rango es de 32 puntos.

$40: 5 = 8$ puntos por rango.

Intervalo de clase	Nivel diagnóstico
0 – 8	Nivel de desarrollo deficiente.
9 – 16	Nivel bajo de desarrollo.
17 – 24	Nivel moderado de desarrollo.
25 – 32	Nivel alto de desarrollo.
33 – 40	Nivel excelente de desarrollo.

Finalmente, los enunciados de la prueba son de medición directa y que por el tipo de alternativas de respuestas es de tipo jerárquica (de 0 a 5), debería denominarse escala conociendo mis emociones.

3.5. Procedimiento

Una vez obtenido el permiso de consentimiento de los examinados se leyó las instrucciones precisas para el llenado de los instrumentos.

Para el procesamiento de los datos correspondientes a los objetivos de investigación, se preparó la base de datos en hojas de cálculo del software Excel, a partir de la cual se exportó los datos al paquete estadístico SPSS versión 23 en español; Se realizó el análisis exploratorio de la variable para determinar la bondad de ajuste de la variable (s) con la prueba no paramétrica K – S; Se procesó los datos primero en forma descriptiva; Se realizó la confiabilidad y validez de constructo de la escala utilizando el SPSS (Alpha de Cronbach). Se realizó el Análisis inferencial de los resultados para la contrastación de las hipótesis estadísticas; Se elaboró la discusión de los resultados. Se estableció las conclusiones y recomendaciones. Se elaboró el informe final.

3.6. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 23.0 versión en español. Se utilizó estas técnicas estadísticas en dos etapas:

1ra. Estadística descriptiva: Con la cual se obtuvo los datos de frecuencia y porcentajes para describir los niveles o categorías.

2da. Estadística inferencial:

El análisis exploratorio para determinar la bondad ajuste de la muestra a través de la prueba no paramétrica K-S

El Alpha de Cronbach para establecer la confiabilidad de las escalas.

La prueba paramétrica de la correlación de Spearman se utilizó para establecer la validez de constructo par el análisis de ítems y para la asociación de las variable metacognición con inteligencia emocional. La finalidad de la correlación de Spearman es comprobar si los resultados de una variable están relacionados con los resultados de la otra variable (Greene y D'Oliveira 2006), teniendo en cuenta los siguientes criterios de aceptación o rechazo de la Ho de acuerdo con Ávila (1998).

$r = 0.00$	no hay correlación estadística	se acepta la Ho.
$0 < r < 0.20$	Existe correlación muy baja	se acepta la Ho.
$0.21 < r < 0.40$	Existe correlación baja	se rechaza la Ho.
$0.41 < r < 0.60$	Existe correlación moderada	se rechaza la Ho.
$0.61 < r < 0.80$	Existe correlación alta	se rechaza la Ho.
$0.81 < r < 1.00$	Existe correlación muy alta	se rechaza la Ho.
1	Existe una correlación perfecta	se rechaza la Ho

La técnica de T de Student o la U de Mann Whitney: Estás técnica ha sido diseñada exclusivamente para establecer comparaciones entre dos condiciones (Greene y D'Oliveira

2006), permite conocer si la media de dos grupos difieren de modo significativo entre sí con un nivel de significación estadística: $p < 0.01$ para rechazar la H_0 .

3.7. Consideraciones éticas

Se consideró los siguientes criterios:

- La aplicación de la encuesta es anónima.
- Importancia del consentimiento informado verbal para ser parte de la investigación.
- Informar al encuestado de los objetivos de la investigación.
- Libertad para responder a la encuesta o dejar de hacerlo según su criterio, respetando su decisión.
- Confidencialidad de los datos, fueron solo utilizados para los fines de la presente investigación.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis exploratorio de las variables

En la Tabla 21, se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov (K-S), donde las variables metacognición e inteligencia emocional, **no presentan** una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es muy significativo ($p < 0.001$) para las variables, en consecuencia, es pertinente **emplear pruebas no paramétricas** en los análisis de datos.

Tabla 21

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra		escala de inteligencia emocional	escala metacognición
N		146	146
Media		98,99	232,40
Parámetros normales	Desviación típica	34,428	79,798
	Absoluta	0,286	0,263
Diferencias más extremas	Positiva	0,286	0,263
	Negativa	-0,161	-0,171
Z de Kolmogórov-Smirnov		3,454	3,177
Significancia asintótica (bilateral)		0,000	0,000

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

4.2. Ajuste psicométrico de las escalas de obtención de los datos

4.2.1. Habilidades metacognitivas

A. Confiabilidad de la escala Habilidades metacognitivas. En la tabla 22 se describen las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial

Alpha de Cronbach, donde se establece que para la escala de habilidades metacognitivas (tabla 22), sus estimaciones Alpha encontradas sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la escala de habilidades metacognitivas es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alpha es de 0.991

Tabla 22

Estimaciones de confiabilidad de la escala total de habilidades metacognitivas

Estadísticos de fiabilidad		Alfa de Cronbach	N de elementos	
		0,991	92	
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
m1	229,52	6273,038	,652	,991
m2	229,65	6203,250	,832	,991
m3	229,75	6236,891	,823	,991
m4	229,86	6250,565	,723	,991
m5	230,32	6185,886	,807	,991
m6	230,48	6270,293	,666	,991
m7	230,05	6213,439	,790	,991
m8	230,07	6235,609	,687	,991
m9	230,60	6258,972	,640	,991
m10	229,73	6238,876	,742	,991
m11	230,02	6215,179	,759	,991
m12	229,95	6228,018	,758	,991
m13	229,97	6206,613	,812	,991
m14	229,91	6201,778	,785	,991
m15	229,82	6270,382	,726	,991
m16	229,80	6249,636	,756	,991
m17	229,73	6250,697	,694	,991
m18	229,64	6192,410	,877	,991
m19	229,73	6264,997	,628	,991
m20	229,77	6189,270	,881	,991
m21	229,83	6237,839	,763	,991
m22	230,16	6213,927	,732	,991
m23	229,92	6227,905	,750	,991
m24	229,55	6252,166	,697	,991
m25	229,77	6254,618	,588	,991
m26	230,07	6231,692	,718	,991
m27	230,01	6219,097	,779	,991
m28	229,56	6201,586	,846	,991
m29	229,81	6251,522	,627	,991
m30	229,79	6244,279	,764	,991
m31	229,62	6247,754	,583	,991
m32	229,82	6195,637	,834	,991

m33	229,58	6188,467	,866	,991
m34	229,65	6262,684	,660	,991
m35	229,95	6238,322	,740	,991
m36	229,74	6245,518	,732	,991
m37	229,82	6222,855	,731	,991
m38	229,41	6230,051	,743	,991
m39	229,78	6258,683	,680	,991
m40	229,95	6243,646	,695	,991
m41	229,49	6275,714	,675	,991
m42	229,65	6203,250	,832	,991
m43	229,75	6236,891	,823	,991
m44	229,86	6250,565	,723	,991
m45	230,32	6185,886	,807	,991
m46	230,48	6270,293	,666	,991
m47	230,05	6213,439	,790	,991
m48	230,07	6235,609	,687	,991
m49	230,60	6258,972	,640	,991
m50	229,73	6238,876	,742	,991
m51	230,02	6215,179	,759	,991
m52	229,95	6228,018	,758	,991
m53	229,97	6206,613	,812	,991
m54	229,91	6201,778	,785	,991
m55	229,82	6270,382	,726	,991
m56	229,80	6249,636	,756	,991
m57	229,73	6250,697	,694	,991
m58	229,64	6192,410	,877	,991
m59	229,73	6264,997	,628	,991
m60	229,77	6189,270	,881	,991
m61	229,83	6237,839	,763	,991
m62	230,16	6213,927	,732	,991
m63	229,92	6227,905	,750	,991
m64	229,55	6252,166	,697	,991
m65	229,77	6254,618	,588	,991
m66	230,07	6231,692	,718	,991
m67	230,01	6219,097	,779	,991
m68	229,56	6201,586	,846	,991
m69	229,81	6251,522	,627	,991
m70	229,79	6244,279	,764	,991
m71	229,62	6247,754	,583	,991
m72	229,82	6195,637	,834	,991
m73	229,58	6188,467	,866	,991
m74	229,65	6262,684	,660	,991
m75	229,95	6238,322	,740	,991
m76	229,74	6245,518	,732	,991
m77	229,82	6222,855	,731	,991
m78	229,41	6230,051	,743	,991
m79	229,78	6258,683	,680	,991
m80	229,95	6243,646	,695	,991
m81	229,65	6262,684	,660	,991
m82	229,95	6238,322	,740	,991
m83	229,74	6245,518	,732	,991
m84	229,82	6222,855	,731	,991
m85	229,41	6230,051	,743	,991
m86	229,78	6258,683	,680	,991
m87	229,95	6243,646	,695	,991

m88	229,49	6275,714	,675	,991
m89	229,65	6203,250	,832	,991
m90	229,75	6236,891	,823	,991
m91	229,86	6250,565	,723	,991
m92	230,32	6185,886	,807	,991
Estadísticos de la escala				
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	
232,37	6370,442	79,815	92	

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

B. Validez de constructo. Para el análisis de los resultados se utilizó la validez de constructo por el método de análisis de ítems (dimensiones). Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada dimensión contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo, se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Como se puede observar en la Tabla 23, los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) que están en rango de muy alta correlación (0.801 – 1) y su nivel de significancia estadística altamente significativo ($p < 0.001$). Estos valores reportados en la tabla 23 confirman que la escala de habilidades metacognitivas presenta validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión con el valor del constructo (Escala total de habilidades metacognitivas).

Tabla 23

Análisis de las dimensiones – puntaje total de la escala habilidades metacognitivas

Dimensiones de habilidades metacognitivas	Escala de habilidades metacognitivas Rho
1. Planificación	0.982
2. Concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	0.973
3. Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación	0.985
4. generalización de conceptos, estrategias y procesos	0.956
5. actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros	0.964

6. Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas	0.987
7. Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas	0.971
8. consideraciones del punto de vista ajeno	0.964

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

4.2.2. *Inteligencia emocional*

A. Confiabilidad. En la tabla 24 se describen las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial Alpha de Cronbach, donde se establece que para la escala general de inteligencia emocional sus estimaciones Alpha encontradas sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la escala de inteligencia emocional es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alpha es de 0.979

Tabla 24

Estimaciones de confiabilidad de la escala total de inteligencia emocional

	Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach		N de elementos	
	0,979		40	
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1	96,14	1143,167	,653	,979
i2	96,27	1113,673	,831	,978
i3	96,37	1127,600	,828	,978
i4	96,47	1132,085	,746	,978
i5	96,93	1104,506	,824	,978
i6	97,10	1141,522	,675	,979
i7	96,66	1118,735	,779	,978
i8	96,68	1128,135	,675	,979
i9	97,22	1135,179	,667	,979
i10	96,34	1128,585	,742	,978

i11	96,45	1129,352	,748	,978
i12	96,77	1119,045	,719	,978
i13	96,54	1125,588	,729	,978
i14	96,17	1135,343	,681	,978
i15	96,39	1136,115	,575	,979
i16	96,68	1126,397	,707	,978
i17	96,62	1121,064	,768	,978
i18	96,18	1113,513	,838	,978
i19	96,42	1136,894	,588	,979
i20	96,40	1131,967	,750	,978
i21	96,11	1144,222	,679	,979
i22	96,27	1113,673	,831	,978
i23	96,37	1127,600	,828	,978
i24	96,47	1132,085	,746	,978
i25	96,93	1104,506	,824	,978
i26	97,10	1141,522	,675	,979
i27	96,66	1118,735	,779	,978
i28	96,68	1128,135	,675	,979
i29	97,22	1135,179	,667	,979
i30	96,34	1128,585	,742	,978
i31	96,24	1133,273	,570	,979
i32	96,44	1111,613	,818	,978
i33	96,19	1107,604	,862	,978
i34	96,27	1139,535	,648	,979
i35	96,57	1128,785	,735	,978
i36	96,36	1132,893	,712	,978
i37	96,43	1122,688	,720	,978
i38	96,03	1126,041	,727	,978
i39	96,40	1138,738	,656	,979
i40	96,57	1131,944	,677	,979

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
98,99	1185,310	34,428	40

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

B. Validez de constructo. Para el análisis de los resultados se utilizó la validez de constructo por el método de análisis de ítems (dimensiones). Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada dimensión contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo, se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Como se puede observar en la Tabla 25, los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) que están en rango de muy alta correlación (0.801 – 1) y su nivel de significancia estadística altamente significativo ($p < 0.001$). Estos valores reportados en la tabla 25 confirman que la escala de habilidades metacognitivas presenta validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensiones con el valor del constructo (Escala total de inteligencia emocional).

Tabla 25

Análisis de las dimensiones – puntaje total de la escala inteligencia emocional.

Dimensiones de Inteligencia Emocional	Escala Inteligencia emocional Rho
1. relaciones interpersonales: socialización	0.955
2. relaciones intrapersonales: autoestima	0.956
3. adaptabilidad: solución de problemas	0.940
4. estado de ánimo I: felicidad – optimismo	0.932
5. estado de ánimo II: manejo de la emoción	0.958

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

4.3. Descripción por niveles de las escalas

4.3.1. Habilidades metacognitivas (objetivo específico a)

A. Niveles escala general habilidades metacognitiva. En la tabla 26 y la figura 6 describen y representa los niveles de la escala de habilidades metacognitivas, reportándose que el 37% presenta un nivel bajo; el 37.7% presenta un nivel moderado; el 19.9% presenta

un nivel alto y el 5.5% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 37% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 24.4% presenta un nivel de superior al promedio en habilidades metacognitivas.

Tabla 26

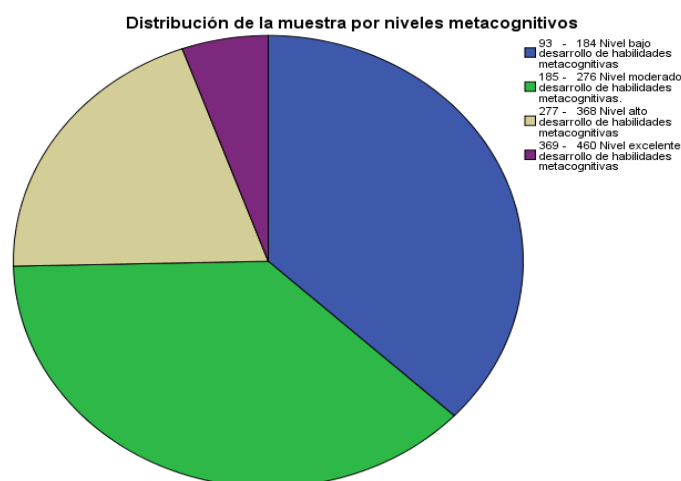
Distribución de la muestra por niveles en habilidades metacognitivas

Niveles en habilidades metacognitivas		Frecuencia	Porcentaje
93 - 184	Nivel bajo desarrollo de habilidades metacognitivas	54	37,0
185 - 276	Nivel promedio desarrollo de habilidades metacognitivas.	55	37,7
277 - 368	Nivel alto desarrollo de habilidades metacognitivas	29	19,9
369 - 460	Nivel excelente desarrollo de habilidades metacognitivas	8	5,5
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 6

Representación de la muestra por niveles en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 6 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles en las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 26.

B. Niveles de las dimensiones de las habilidades metacognitivas. Consta de las siguientes dimensiones:

1. Dimensión 1 Planificación. En la tabla 27 y la figura 7 describen y representa los niveles de la dimensión planificación, reportándose que el 21.9% presenta un nivel bajo; el 52.7% presenta un nivel moderado; el 13.7% presenta un nivel alto y el 11.6% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 21.9% presenta un nivel por debajo del promedio, el 52.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio en la dimensión planificación.

Tabla 27

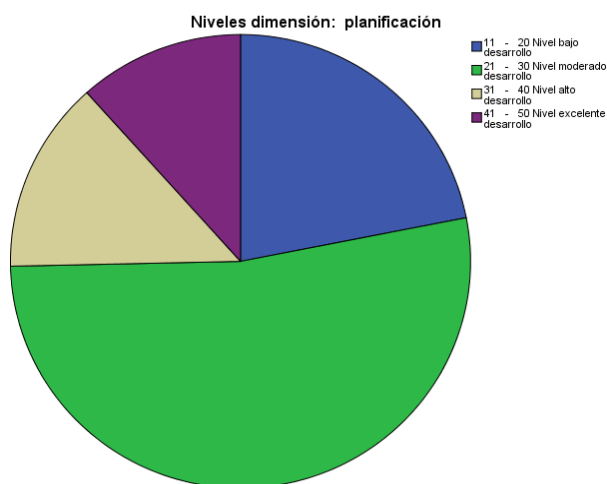
Distribución por niveles en la dimensión 1 en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión: planificación		Frecuencia	Porcentaje
11 - 20	Nivel bajo desarrollo	32	21,9
21 - 30	Nivel moderado desarrollo	77	52,7
31 - 40	Nivel alto desarrollo	20	13,7
41 - 50	Nivel excelente desarrollo	17	11,6
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 7

Representación por niveles en la dimensión 1 en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 7 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión planificación de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 27.

2. Dimensión 2 concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas. En la tabla 28 y la figura 8 se reporta que el 50% presenta un nivel bajo; el 24.7% presenta un nivel moderado; el 23.3% presenta un nivel alto y el 2.1% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 50% presenta un nivel por debajo del promedio, el 24.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.4% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 28

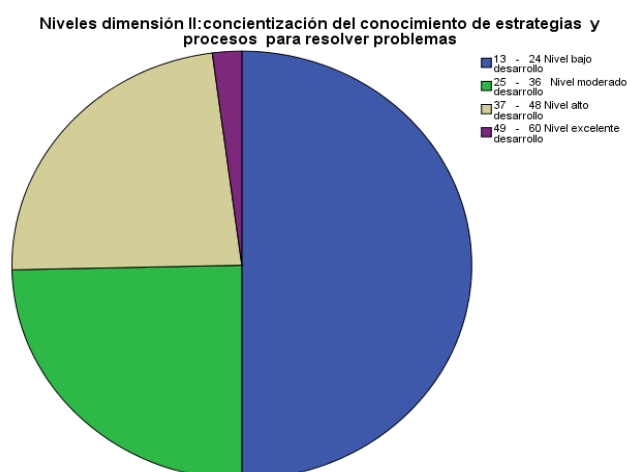
Distribución por Niveles dimensión II en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión II		Frecuencia	Porcentaje
13 - 24	Nivel bajo desarrollo	73	50,0
25 - 36	Nivel moderado desarrollo	36	24,7
37 - 48	Nivel alto desarrollo	34	23,3
49 - 60	Nivel excelente desarrollo	3	2,1
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 8

Representación por Niveles dimensión II en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 8 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión II: concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 28.

3. Niveles dimensión III: Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación. En la tabla 29 y la figura 9 se reporta que el 47.3% presenta un nivel bajo; el 27.4% presenta un nivel moderado; el 21.9% presenta un nivel alto y el 3.4% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 47.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 27.4% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 29

Distribución por Niveles dimensión III en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión III		Frecuencia	Porcentaje
22 - 42	Nivel bajo desarrollo	69	47,3
43 - 63	Nivel moderado desarrollo	40	27,4
64 - 84	Nivel alto desarrollo	32	21,9
85 - 105	Nivel excelente desarrollo	5	3,4
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 9

Representación por Niveles dimensión III en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 9 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión III: Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 29.

4. Niveles dimensión IV: generalización de conceptos, estrategias y procesos. En la tabla 30 y la figura 10 se reporta que el 32.9% presenta un nivel bajo; el 39.7% presenta un nivel moderado; el 16.4% presenta un nivel alto y el 11% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 32.9% presenta un nivel por debajo del promedio, el 39.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 27.4% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 30

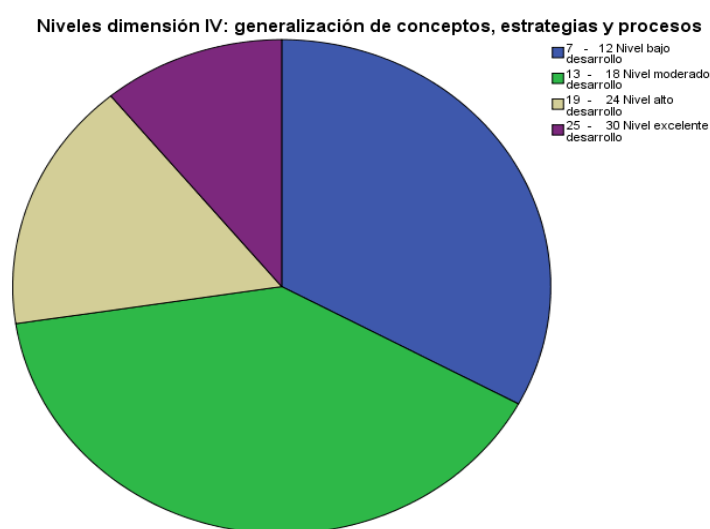
Distribución por Niveles dimensión IV en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión IV		Frecuencia	Porcentaje
7 - 12	Nivel bajo desarrollo	48	32,9
13 - 18	Nivel moderado desarrollo	58	39,7
19 - 24	Nivel alto desarrollo	24	16,4
25 - 30	Nivel excelente desarrollo	16	11,0
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 10

Representación por Niveles dimensión IV en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 10 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión IV: generalización de conceptos, estrategias y procesos, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 30.

5. Dimensión V: actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros: En la tabla 31 y la figura 11 se reporta que el 23.3% presenta un nivel bajo; el 51.4% presenta un nivel moderado; el 13.7% presenta un nivel alto y el 11.6% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 23.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 51.4% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 31

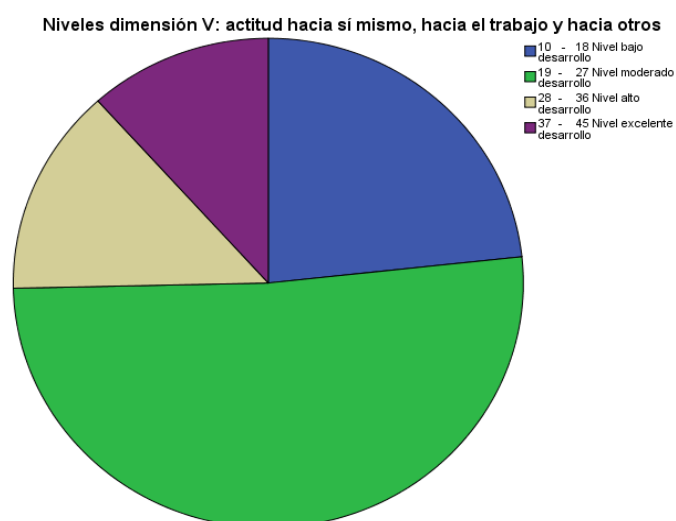
Distribución por Niveles dimensión V en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión V: actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros		Frecuencia	Porcentaje
10 - 18	Nivel bajo desarrollo	34	23,3
19 - 27	Nivel moderado desarrollo	75	51,4
28 - 36	Nivel alto desarrollo	20	13,7
37 - 45	Nivel excelente desarrollo	17	11,6
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 11

Representación por Niveles dimensión V en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 11 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión V: actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 31

6. Dimensión VOI: Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas: En la tabla 32 y la figura 12 se reporta el 41.8% presenta un nivel bajo; el 32.9% presenta un nivel moderado; el 15.1% presenta un nivel alto y el 10.3% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 41.8% presenta un nivel por debajo del promedio, el 32.9% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.4% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 32

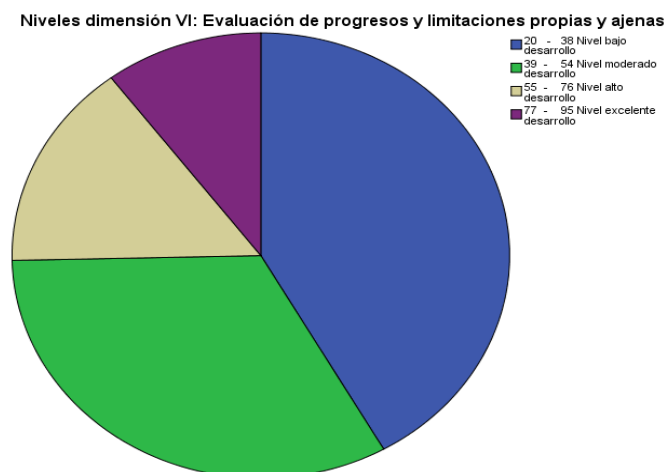
Distribución por Niveles dimensión VI en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión VI		Frecuencia	Porcentaje
20 - 38	Nivel bajo desarrollo	61	41,8
39 - 54	Nivel moderado desarrollo	48	32,9
55 - 76	Nivel alto desarrollo	22	15,1
77 - 95	Nivel excelente desarrollo	15	10,3
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 12

Representación Niveles dimensión VI en habilidades metacognitivas.



Nota: En la figura 12 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión VI: Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 32

7. Dimensión VII: Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías

usadas: En la tabla 33 y la figura 13 se reporta que el 36.3% presenta un nivel bajo; el 37.7%

presenta un nivel moderado; el 19.2% presenta un nivel alto y el 6.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 36.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 26% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 33

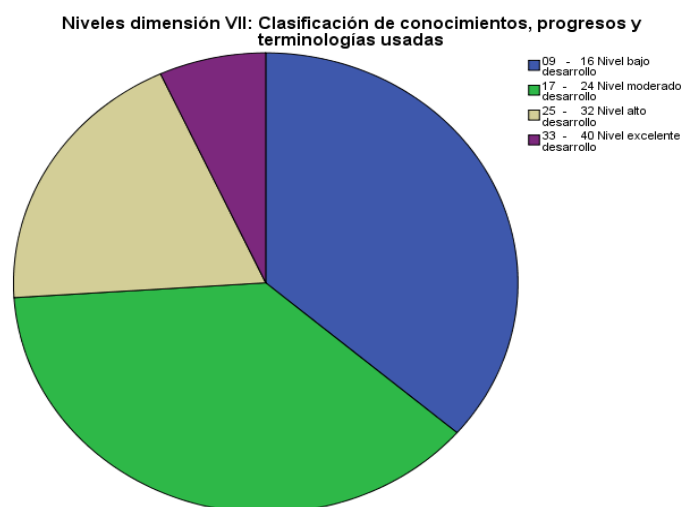
Distribución por Niveles dimensión VII en habilidades metacognitivas

Niveles dimensión VII		Frecuencia	Porcentaje
09 - 16	Nivel bajo desarrollo	53	36,3
17 - 24	Nivel moderado desarrollo	55	37,7
25 - 32	Nivel alto desarrollo	28	19,2
33 - 40	Nivel excelente desarrollo	10	6,8
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 13

Representación por Niveles dimensión VII en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 13 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión VII: Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 33.

8. Dimensión VIII: consideraciones del punto de vista ajeno. En la tabla 34 y la figura 14 se reporta que el 36.3% presenta un nivel bajo; el 37.7% presenta un nivel moderado; el 11.6% presenta un nivel alto y el 14.4% presenta un nivel excelente.

Resumiendo, el 36.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 26% presenta un nivel de superior al promedio.

Tabla 34

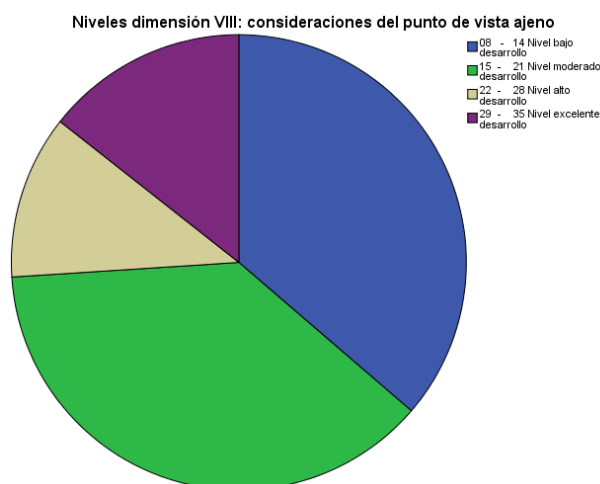
Distribución por Niveles dimensión VIII en habilidades metacognitivas

Distribución dimensión VIII		Frecuencia	Porcentaje
08 - 14	Nivel bajo desarrollo	53	36,3
15 - 21	Nivel moderado desarrollo	55	37,7
22 - 28	Nivel alto desarrollo	17	11,6
29 - 35	Nivel excelente desarrollo	21	14,4
Total		146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 14

Representación por Niveles dimensión VIII en habilidades metacognitivas



Nota: En la figura 14 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión VIII: consideraciones del punto de vista ajeno, de las habilidades metacognitivas descritos en la tabla 34

4.3.2. Inteligencia emocional (objetivo específico b)

A. Niveles de la Escala general de inteligencia emocional. En la tabla 35 y la figura 15 se reporta que el 44.5% presenta un nivel bajo; el 30.1% presenta un nivel moderado; el 21.2% presenta un nivel alto y el 4.1% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 44.5%

presenta un nivel por debajo del promedio, el 30.1 presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 35

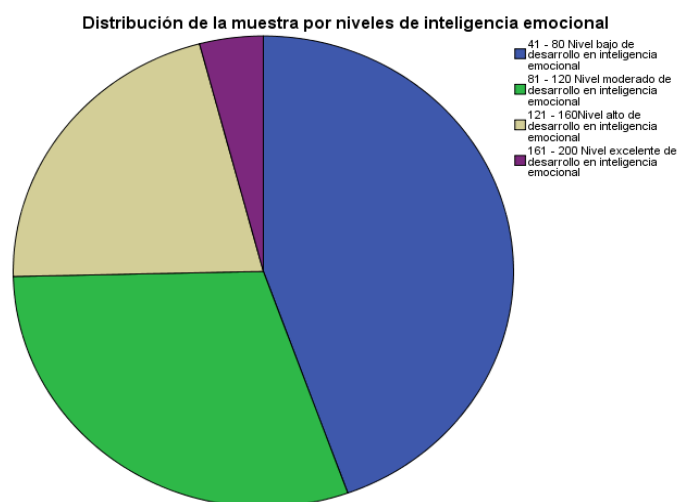
Distribución por niveles de inteligencia emocional (IE).

Niveles de inteligencia emocional (IE)	Frecuencia	Porcentaje
41 - 80 Nivel bajo de desarrollo en IE	65	44,5
81 - 120 Nivel moderado de desarrollo en IE	44	30,1
121 - 160 Nivel alto de desarrollo en IE	31	21,2
161 - 200 Nivel excelente de desarrollo en IE	6	4,1
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 15

Representación por niveles de inteligencia emocional



Nota: En la figura 15 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de inteligencia emocional descritos en la tabla 35

B. Niveles de las dimensiones de inteligencia emocional.

1. Niveles dimensión I, relaciones interpersonales: socialización. En la tabla 36 y la figura 16 se reporta que el 2.7% presentan un nivel de deficiente; el 41.1% presenta un nivel bajo; el 30.8% presenta un nivel moderado; el 20.5% presenta un nivel alto y el 4.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 43.8% presenta un nivel por debajo del

promedio, el 30.8 presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 36

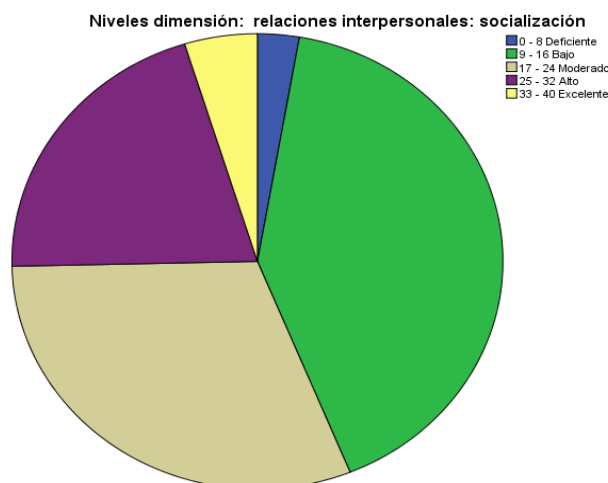
Distribución por Niveles dimensión I de inteligencia emocional

Relaciones interpersonales: socialización	Frecuencia	Porcentaje
0 - 8 Deficiente	4	2,7
9 - 16 Bajo	60	41,1
17 - 24 Moderado	45	30,8
25 - 32 Alto	30	20,5
33 - 40 Excelente	7	4,8
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 16

Representación por Niveles dimensión I de inteligencia emocional



Nota: En la figura 16 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión I: relaciones interpersonales descritos en la tabla 36

2. Niveles dimensión II: relaciones intrapersonales: autoestima. En la tabla 37 y la figura 17 se reporta que el 34.2% presenta un nivel bajo; el 40.4% presenta un nivel moderado; el 16.4% presenta un nivel alto y el 8.9% presenta un nivel excelente.

Resumiendo, el 34.2% presenta un nivel por debajo del promedio, el 40.4% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 37

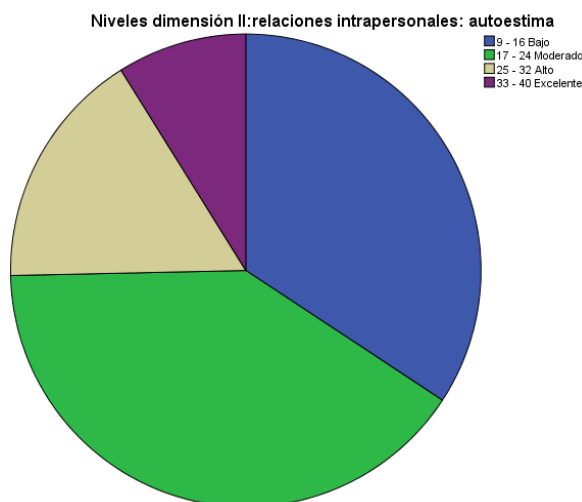
Distribución por Niveles dimensión II de inteligencia emocional

Niveles relaciones intrapersonales: autoestima	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	50	34,2
17 - 24 Moderado	59	40,4
25 - 32 Alto	24	16,4
33 - 40 Excelente	13	8,9
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 17

Representación por Niveles dimensión II de inteligencia emocional



Nota: En la figura 17 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión II: relaciones intrapersonales descritos en la tabla 37

3. Niveles dimensión III: adaptabilidad: solución de problemas. En la tabla 38 y la figura 18 se reporta que el 0.7% presentan un nivel de desarrollo deficiente; el 43.8% presenta un nivel bajo; el 30.1% presenta un nivel moderado; el 21.9% presenta un nivel alto y el 3.4% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 44.5% presenta un nivel por debajo del promedio, el 30.1% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 38

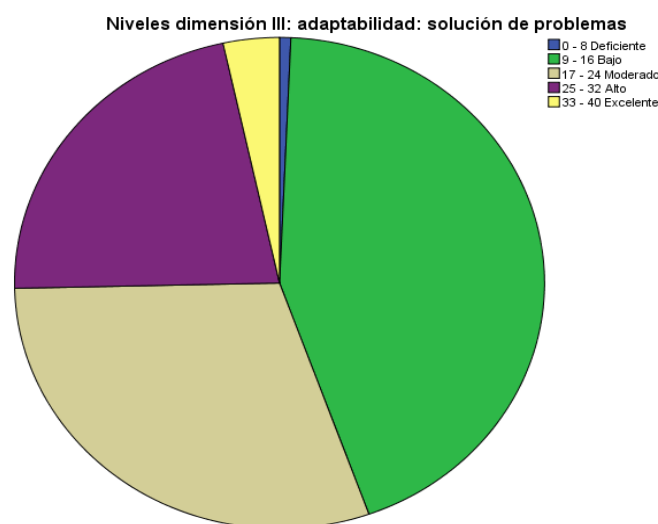
Distribución por Niveles dimensión III de inteligencia emocional

Niveles adaptabilidad: solución de problemas	Frecuencia	Porcentaje
0 - 8 Deficiente	1	,7
9 - 16 Bajo	64	43,8
17 - 24 Moderado	44	30,1
25 - 32 Alto	32	21,9
33 - 40 Excelente	5	3,4
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 18

Representación por Niveles dimensión III de inteligencia emocional



Nota: En la figura 18 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de inteligencia emocional descritos en la tabla 38

4. Niveles dimensión IV: estado de ánimo I: felicidad - optimismo. En la tabla 39 y la figura 19 se reporta que el 50.7% presenta un nivel bajo; el 24% presenta un nivel moderado; el 17.8% presenta un nivel alto y el 7.5% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 50.7% presenta un nivel por debajo del promedio, el 24% presenta un nivel promedio o moderado y el 24.3% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 39

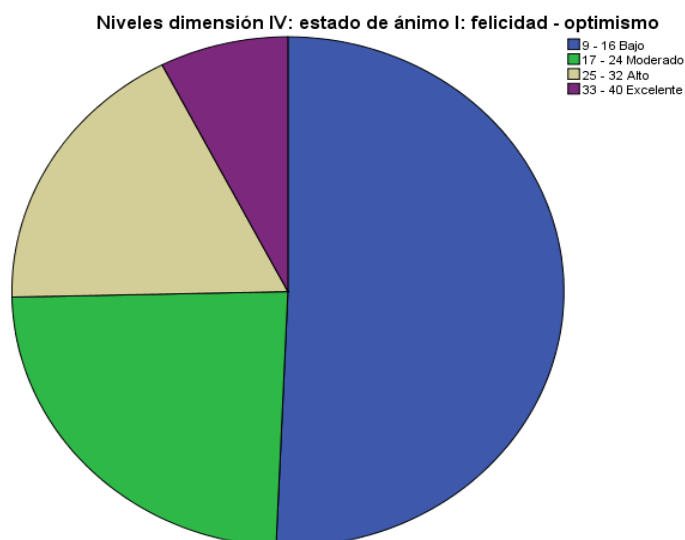
Distribución por Niveles dimensión IV de inteligencia emocional

Niveles estado de ánimo I: felicidad - optimismo	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	74	50,7
17 - 24 Moderado	35	24,0
25 - 32 Alto	26	17,8
33 - 40 Excelente	11	7,5
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 19

Representación por Niveles dimensión IV de inteligencia emocional



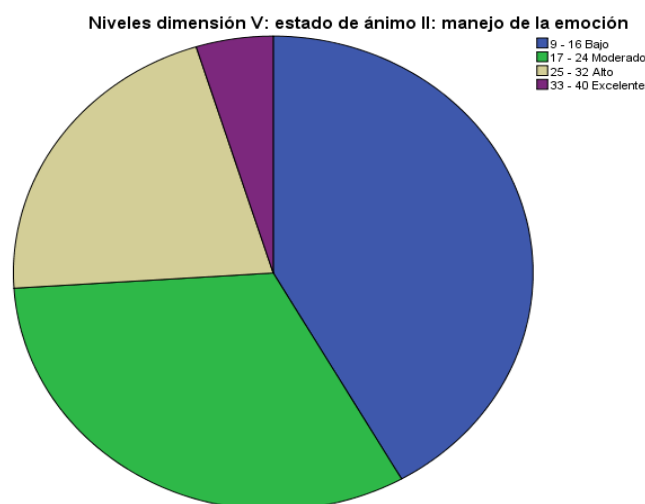
Nota: En la figura 19 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión IV: estados de ánimo I, descritos en la tabla 39

5. Niveles dimensión V: estado de ánimo II: manejo de la emoción. En la tabla 40 y la figura 20 se reporta que el 41.8% presenta un nivel bajo; el 32.2% presenta un nivel moderado; el 21.2% presenta un nivel alto y el 4.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 41.8% presenta un nivel por debajo del promedio, el 32.2% presenta un nivel promedio o moderado y el 26% presenta un nivel superior al promedio.

Tabla 40*Distribución por Niveles dimensión V de inteligencia emocional*

Niveles estado de ánimo II: manejo de la emoción	Frecuencia	Porcentaje
9 - 16 Bajo	61	41,8
17 - 24 Moderado	47	32,2
25 - 32 Alto	31	21,2
33 - 40 Excelente	7	4,8
Total	146	100,0

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

Figura 20*Representación por Niveles dimensión V de inteligencia emocional*

Nota: En la figura 20 se representa en un gráfico circular la distribución de la muestra por niveles de la dimensión V: estados de ánimo II, descritos en la tabla 40

4.4. Contratación de hipótesis

4.4.1. Correlación entre las variables (objetivo específico d)

En el establecimiento de la correlación estadística con la técnica no paramétrica de Spearman (ρ), se reportó en la tabla 41 que la correlación entre habilidades metacognitivas con inteligencia emocional es una correlación muy alta, positiva y altamente significativa ($\rho = 0.952$, $p < 0.001$). Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no existen asociación entre las

variables), aceptándose la H_1 (existe asociación estadística muy significativa entre las variables).

Tabla 41

Correlación entre habilidades metacognitivas con inteligencia emocional

Rho de Spearman		escala de inteligencia emocional
	Coefficiente de correlación	0,952**
Escala metacognición	Sig. (bilateral)	0,000
	N	146

** Altamente significativo ($p < 0.001$)

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

4.4.2. Establecimiento de diferencias

A. Habilidades metacognitivas por sexo y niveles policiales (objetivo específico e).

Según el sexo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios de la escala total de habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo masculino y femenino, los promedios del sexo masculino es mayor que los promedios del sexo femenino.

Tabla 42

Promedios en habilidades metacognitivas según el sexo (n=146)

	Según el sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Escala total	Masculino	95	83,88	7968,50
	Femenino	51	54,17	2762,50
planificación	Masculino	95	85,13	8087,50
	Femenino	51	51,83	2643,50
concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	Masculino	95	82,83	7869,00
	Femenino	51	56,12	2862,00
Uso de errores y de la	Masculino	95	83,32	7915,50

experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación	Femenino	51	55,21	2815,50
generalización de conceptos, estrategias y procesos	Masculino	95	81,75	7766,50
	Femenino	51	58,13	2964,50
actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros	Masculino	95	83,34	7917,00
	Femenino	51	55,18	2814,00
Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas	Masculino	95	82,73	7859,00
	Femenino	51	56,31	2872,00
Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas	Masculino	95	80,58	7655,00
	Femenino	51	60,31	3076,00
consideraciones del punto de vista ajeno	Masculino	95	82,22	7810,50
	Femenino	51	57,26	2920,50

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

En la tabla 43 se establece la estadística de contraste según el sexo a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se reportó que existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el sexo), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el sexo).

Tabla 43

Diferencias de las habilidades metacognitivas y sus dimensiones según el sexo

escala de Habilidades metacognitivas	planificación	conciencia del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación	generalización de conceptos, estrategias y procesos	actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros	Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas	Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas	consideraciones del punto de vista ajeno
--------------------------------------	---------------	---	---	---	--	---	--	--

U de Mann-Whitney	1436,500	1317,500	1536,000	1489,500	1638,500	1488,000	1546,000	1750,000	1594,500
W de Wilcoxon	2762,500	2643,500	2862,000	2815,500	2964,500	2814,000	2872,000	3076,000	2920,500
Z	-4,049	-4,551	-3,646	-3,835	-3,239	-	-3,603	-2,770	-3,418
Sig. asintótico (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	3,853	0,000	0,006	0,001

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

En la tabla 44 según el nivel o rango policial con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios entre oficiales y suboficiales PNP, los promedios de los oficiales PNP es mayor que los promedios de los suboficiales PNP..

Tabla 44

Promedios de habilidades metacognitivas 8 dimensiones según el nivel PNP (n=146)

	Distribución de la muestra según el rango	N	Rango promedio	Suma de rangos
escala Total	Oficiales PNP natos	25	133,98	3349,50
	Sub oficiales natos	121	61,00	7381,50
planificación	Oficiales PNP natos	25	131,46	3286,50
	Sub oficiales natos	121	61,52	7444,50
concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	Oficiales PNP natos	25	130,42	3260,50
	Sub oficiales natos	121	61,74	7470,50
Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación	Oficiales PNP natos	25	132,66	3316,50
	Sub oficiales natos	121	61,28	7414,50
generalización de conceptos, estrategias y procesos	Oficiales PNP natos	25	131,88	3297,00
	Sub oficiales natos	121	61,44	7434,00

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

B. Inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo y por niveles policiales (objetivo específico f). En la tabla 46, según el sexo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios de la escala de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el sexo masculino y femenino, los promedios del sexo masculino son mayores que los promedios del sexo femenino.

Tabla 46

Promedios inteligencia emocional según el sexo (n=146)

	Distribución de la muestra según el sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total en la escala	Masculino	95	84,29	8008,00
	Femenino	51	53,39	2723,00
relaciones interpersonales: socialización	Masculino	95	84,05	7984,50
	Femenino	51	53,85	2746,50
relaciones intrapersonales: autoestima	Masculino	95	84,19	7998,00
	Femenino	51	53,59	2733,00
adaptabilidad: solución de problemas	Masculino	95	82,33	7821,00
	Femenino	51	57,06	2910,00
estado de ánimo I: felicidad - optimismo	Masculino	95	80,92	7687,50
	Femenino	51	59,68	3043,50
estado de ánimo II: manejo de la emoción	Masculino	95	82,92	7877,50
	Femenino	51	55,95	2853,50

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

En la tabla 47 se establece la estadística de contraste de los puntajes de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que existen diferencias según el sexo. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el sexo), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el sexo).

Tabla 47*Diferencia de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el sexo*

	escala de inteligencia emocional	relaciones interpersonales: socialización	relaciones intrapersonales: autoestima	: adaptabilidad: solución de problemas	estado de ánimo I: felicidad - optimismo	estado de ánimo II: manejo de la emoción
U de Mann- Whitney	1397,000	1420,500	1407,000	1584,000	1717,500	1527,500
W de Wilcoxon	2723,000	2746,500	2733,000	2910,000	3043,500	2853,500
Z	-4,214	-4,130	-4,188	-3,462	-2,909	-3,688
Sig. asintót. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,004	0,000

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

En la tabla 48 según el nivel o rango policial con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones entre oficiales y suboficiales PNP, los promedios de los oficiales PNP son mayores que los promedios de los suboficiales PNP.

Tabla 48*Promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones por nivel PNP (n=146)*

	Distribución de la muestra según el rango	N	Rango promedio	Suma de rangos
escala de inteligencia emocional	Oficiales PNP natos	25	132,96	3324,00
	Sub oficiales natos	121	61,21	7407,00
relaciones interpersonales: socialización	Oficiales PNP natos	25	130,94	3273,50
	Sub oficiales natos	121	61,63	7457,50
relaciones intrapersonales: autoestima	Oficiales PNP natos	25	131,94	3298,50
	Sub oficiales natos	121	61,43	7432,50
adaptabilidad: solución de problemas	Oficiales PNP natos	25	128,74	3218,50
	Sub oficiales natos	121	62,09	7512,50
estado de ánimo I: felicidad - optimismo	Oficiales PNP natos	25	129,96	3249,00
	Sub oficiales natos	121	61,83	7482,00
estado de ánimo II: manejo de la emoción	Oficiales PNP natos	25	130,98	3274,50
	Sub oficiales natos	121	61,62	7456,50

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

En la tabla 49 se establece la estadística de contraste según el nivel o rango PNP a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, donde se reportó que existen diferencias en inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el rango o nivel PNP. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el nivel o rango PNP), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el nivel o rango PNP).

Tabla 49

Diferencia de inteligencia emocional y dimensiones según el nivel PNP

	escala de inteligencia emocional	relaciones interpersonales: socialización	relaciones intrapersonales: autoestima	adaptabilidad: solución de problemas	felicidad - optimismo	manejo de la emoción
U de Mann- Whitney	26,000	76,500	51,500	131,500	101,000	75,500
W de Wilcoxon	7407,000	7457,500	7432,500	7512,500	7482,000	7456,500
Z	-7,731	-7,491	-7,625	-7,215	-7,370	-7,493
Sig. asintót. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fuente: Muestra determinada para la investigación obtenida de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con relación al Análisis exploratorio de las variables, que es una de la más importante operación estadística que busca determinar si la muestra es normal, se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov (K-S), donde las variables metacognición e inteligencia emocional, no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es muy significativo ($p < 0.001$) para las variables, en consecuencia, es pertinente emplear pruebas no paramétricas en los análisis de datos que implique análisis correlacional y comparaciones.

Así mismo, respecto al ajuste psicométrico de las escalas de obtención de los datos, la Confiabilidad de la escala Habilidades metacognitivas, realizadas a través del estadístico inferencial Alpha de Cronbach, donde se establece que, para la escala de habilidades metacognitivas, sus estimaciones Alpha encontradas sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la escala de habilidades metacognitivas es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alpha es de 0.991

Para la validez de constructo, se utilizó el método de análisis de ítems (dimensiones). Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada dimensión contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo, se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Como se puede observar los Coeficientes de Correlación de Spearman (ρ) que están en rango de muy alta correlación (0.801 – 1) y su nivel de significancia estadística altamente significativo ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de habilidades metacognitivas presenta validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión con el valor del constructo (Escala total de habilidades metacognitivas).

De la misma forma se procedió a establecer la confiabilidad de la escala de Inteligencia emocional, donde las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial Alpha de Cronbach, donde se establece que para la escala general de inteligencia emocional sus estimaciones Alpha encontradas sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Por lo tanto, la escala de inteligencia emocional es confiable en la obtención de los datos porque su valor Alpha es de 0.979

En la validez de constructo, se utilizó el método de análisis de ítems (dimensiones). Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada dimensión contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece. De este modo, se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Como se puede observar, los Coeficientes de Correlación de Spearman (rho) que están en rango de muy alta correlación (0.801 – 1) y su nivel de significancia estadística altamente significativo ($p < 0.001$). Estos valores confirman que la escala de habilidades metacognitivas presenta validez de constructo, dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión con el valor del constructo (Escala total de inteligencia emocional).

Respecto a la Descripción por niveles de las escalas, se iniciará primero con la escala de Habilidades metacognitivas, que corresponde al objetivo específico a. En los Niveles escala general habilidades metacognitiva, que, para Burón, la metacognición es " el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, y saber cómo, cuando, y para qué debemos usarlas" (Burón 1996), se reportó que el 37% presenta un nivel bajo; el 37.7% presenta un nivel moderado; el 19.9% presenta un nivel alto y el 5.5% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 37% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 24.4% presenta un nivel de superior al promedio en habilidades metacognitivas. Estos resultados son coincidentes con los

encontrados por Rebaza (2016), que en su tesis de maestría titulada “Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el instituto superior pedagógico Indoamérica 2011”, en la Universidad Privada Antenor Orrego, reportó en el nivel medio 51%, de nivel bajo 29% y un 20% en el nivel alto. Desde el punto de vista teórico, la metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias. (Pinzás, 2006, p. 25)

Con relación a los Niveles de las dimensiones de las habilidades metacognitivas, en la Dimensión 1 Planificación, el 21.9% presenta un nivel bajo; el 52.7% presenta un nivel moderado; el 13.7% presenta un nivel alto y el 11.6% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 21.9% presenta un nivel por debajo del promedio, el 52.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio en la dimensión planificación.

En la Dimensión 2 concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas, el 50% presenta un nivel bajo; el 24.7% presenta un nivel moderado; el 23.3% presenta un nivel alto y el 2.1% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 50% presenta un nivel por debajo del promedio, el 24.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.4% presenta un nivel de superior al promedio.

En los Niveles dimensión 3, Uso de errores y de la experiencia como fuentes de conocimiento, evaluación y retroalimentación, el 47.3% presenta un nivel bajo; el 27.4%

presenta un nivel moderado; el 21.9% presenta un nivel alto y el 3.4% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 47.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 27.4% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio.

En los Niveles dimensión 4, generalización de conceptos, estrategias y procesos, el 32.9% presenta un nivel bajo; el 39.7% presenta un nivel moderado; el 16.4% presenta un nivel alto y el 11% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 32.9% presenta un nivel por debajo del promedio, el 39.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 27.4% presenta un nivel de superior al promedio.

En los niveles de la Dimensión 5, actitud hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros, el 23.3% presenta un nivel bajo; el 51.4% presenta un nivel moderado; el 13.7% presenta un nivel alto y el 11.6% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 23.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 51.4% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel de superior al promedio.

En los niveles de la Dimensión 6, el 41.8% presenta un nivel bajo; el 32.9% presenta un nivel moderado; el 15.1% presenta un nivel alto y el 10.3% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 41.8% presenta un nivel por debajo del promedio, el 32.9% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.4% presenta un nivel de superior al promedio.

En los niveles de la Dimensión 7, Clasificación de conocimientos, progresos y terminologías usadas, el 37.7% presenta un nivel moderado; el 19.2% presenta un nivel alto y el 6.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 36.3% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 26% presenta un nivel de superior al promedio.

En los niveles de la Dimensión, consideraciones del punto de vista ajeno, el 36.3% presenta un nivel bajo; el 37.7% presenta un nivel moderado; el 11.6% presenta un nivel alto y el 14.4% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 36.3% presenta un nivel por debajo

del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 26% presenta un nivel de superior al promedio.

Finalmente, respecto a la metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias. (Pinzás, 2006, p. 25)

En relación con los niveles de Inteligencia emocional que corresponden al objetivo específico b, que según Páez y Castaño (2015), citando a Bermúdez, Álvarez y Sánchez, plantean que: La IE se vincula con el control emocional, la habilidad para negociar, la automotivación, la persistencia, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales. Además, es un componente básico en el liderazgo, la estabilidad y la flexibilidad emocional, la capacidad de adaptación y el manejo de la frustración e incertidumbre (p.270). En los Niveles de la Escala general de inteligencia emocional, el 44.5% presenta un nivel bajo; el 30.1% presenta un nivel moderado; el 21.2% presenta un nivel alto y el 4.1% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 44.5% presenta un nivel por debajo del promedio, el 30.1% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.

En relación con los Niveles de las dimensiones de inteligencia emocional, en los Niveles dimensión I, relaciones interpersonales: socialización, el 2.7% presentan un nivel de deficiente desarrollo; el 41.1% presenta un nivel bajo; el 30.8% presenta un nivel moderado; el 20.5% presenta un nivel alto y el 4.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 43.8% presenta un nivel por debajo del promedio, lo que indicaría que tienen dificultades para

establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto; el 30.8% presenta un nivel promedio o moderado y solo el 25.3% presenta un nivel superior al promedio, lo que significaría que poseen la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto. Se concuerda con Figueroa, (2004, quien cita a Giladi, 2004) quien menciona que la inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de entender a los demás, de tener sensibilidad hacia las emociones de los otros y a la habilidad de ayudar a las personas a entender las cosas importantes y a cumplir sus metas vislumbrando sus necesidades.

En los Niveles de la dimensión II: relaciones intrapersonales: autoestima, el 34.2% presenta un nivel bajo; el 40.4% presenta un nivel moderado; el 16.4% presenta un nivel alto y el 8.9% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 34.2% presenta un nivel por debajo del promedio, lo que significa que este grupo presentan dificultades para valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal y como unos es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades; el 40.4% presenta un nivel promedio o moderado y solo el 25.3% presenta un nivel superior al promedio, lo que significa que este grupo posee la habilidad se refiere a valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal y como unos es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades.

En los Niveles de la dimensión III: adaptabilidad: solución de problemas, el 0.7% presentan un nivel de desarrollo deficiente; el 43.8% presenta un nivel bajo; el 30.1% presenta un nivel moderado; el 21.9% presenta un nivel alto y el 3.4% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 44.5% presenta un nivel por debajo del promedio, lo que indicaría que este grupo presenta dificultades para identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas; el 30.1% presenta un nivel promedio o moderado y solo el 25.3% presenta un nivel superior al promedio presenta habilidades para

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

En los Niveles de la dimensión IV: estado de ánimo I: felicidad – optimismo, el 50.7% presenta un nivel bajo; el 24% presenta un nivel moderado; el 17.8% presenta un nivel alto y el 7.5% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 50.7% presenta un nivel por debajo del promedio, lo que estaría indicando que este grupo presenta dificultades en mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos; el 24% presenta un nivel promedio o moderado y solo el 24.3% presenta un nivel superior al promedio mantiene una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.

En los Niveles dimensión V: estado de ánimo II: manejo de la emoción, el 41.8% presenta un nivel bajo; el 32.2% presenta un nivel moderado; el 21.2% presenta un nivel alto y el 4.8% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 41.8% presenta un nivel por debajo del promedio, lo que estaría indicando que en este grupo tienen dificultades en la habilidad que se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación; el 32.2% presenta un nivel promedio o moderado y solo el 26% presenta un nivel superior al promedio, es capaz de poseer la habilidad que se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

En la contratación de hipótesis, en la correlación entre las variables que corresponde al objetivo específico c, en el establecimiento de la correlación estadística con la técnica no paramétrica de Spearman (ρ), se reportó que la correlación entre habilidades

metacognitivas con inteligencia emocional es una correlación muy alta, positiva y altamente significativa ($\rho = 0.952$, $p < 0.001$). Este índice de correlación es bastante alto comparado al encontrado por Túllume (2017) que en su trabajo de investigación titulado: “Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Ingeniería Ambiental, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur - ciclo 2017- II”, como resultados se obtuvo que la variable inteligencia emocional se correlaciona con la variable habilidades metacognitivas siendo el coeficiente de correlación de Spearman de $\rho = 0,603^{**}$ ($p < 0.01$) lo que indica que es moderadamente fuerte. Un trabajo son una correlación bastante alta es el realizado por Castro (2016), en su tesis de maestría titulada “Inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales”, en la Universidad de San Martín de Porres, donde se concluyó que Existe correlación ($\rho = 0.903$) entre la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

En el Establecimiento de diferencias, de las Habilidades metacognitivas por sexo y niveles policiales que corresponden al objetivo específico e, según el sexo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que, en todos los promedios de la escala total de habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo masculino y femenino, los promedios del sexo masculino son mayor que los promedios del sexo femenino. En la estadística de contraste según el sexo a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el sexo), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el sexo).

En las comparaciones según el nivel o rango policial con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios entre oficiales y suboficiales PNP,

los promedios de los oficiales PNP es mayor que los promedios de los suboficiales PNP. En la estadística de contraste según el nivel o rango PNP a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se reportó que existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el rango o nivel PNP. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el nivel o rango PNP), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el nivel o rango PNP).

En las comparaciones de los rangos promedios de la Inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo y por niveles policiales que corresponden al objetivo específico f, según el sexo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que, en todos los promedios de la escala de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el sexo masculino y femenino, los promedios del sexo masculino son mayores que los promedios del sexo femenino. En el contraste de los puntajes de inteligencia emocional y sus dimensiones según el sexo a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se reportó que existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el sexo), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el sexo).

Según el nivel o rango policial con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se reportó que en todos los promedios de inteligencia emocional y sus 5 dimensiones entre oficiales y suboficiales PNP, los promedios de los oficiales PNP son mayores que los promedios de los suboficiales PNP. En la estadística de contraste según el nivel o rango PNP a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, donde se reportó que existen diferencias en inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el rango o nivel PNP. Se rechaza la H_0 (no existen diferencias según el nivel o rango PNP), aceptándose la H_1 (existen diferencias muy significativas según el nivel o rango PNP).

Cabe recalcar que la mayor parte de trabajos se han realizado en muestras de estudiantes y con otras variables. Así mismo, no existe dentro de los antecedentes un trabajo que se halla tomado como muestra a personal de la policía a nivel nacional o latinoamericano. Sin embargo, independientemente de estos hechos, un trabajo, que refuerza lo encontrado por la investigadora, es la planteada por Sánchez (2006), en su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología”, para optar el grado académico de Maestría en Ciencia. Universidad Autónoma de Nuevo León. (España), donde se concluyó que la inteligencia emocional es tan importante o más que la Inteligencia Cognitiva para el éxito del individuo en su vida cotidiana, laboral y académica. El trabajo de Fernández (2015), en su tesis de maestría titulada: “La inteligencia emocional y la gestión educativa según los estudiantes de la especialidad de Farmacia y Bioquímica, Universidad Alas Peruanas, 2014”, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, se concluyó que a un nivel de significancia del 5%, que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la gestión educativa según los estudiantes de la especialidad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Alas Peruanas, 2014. Otro trabajo es el de Misaico (2015), en su tesis de maestría titulada: “La inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, se concluyó que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación. Por otro lado, el reporte de Encinas (2013) buscó determinar la relación entre la tutoría académica y la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, como resultado se comprobó que existió una relación significativa entre las variables tutoría académica del docente universitario con la reflexión de las habilidades metacognitivas de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo en la asignatura de Metodología de la Investigación,

representada por un valor de 0.81. El trabajo de Ponce (2013), en su tesis de maestría titulada: “Las estrategias cognitivas y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”, se obtuvo como resultados de correlación de Pearson entre Estrategias cognitivas y Estilos de aprendizaje ($r=0,70$), estrategias de adquisición y estilos de aprendizaje ($r=0,45$), estrategias de codificación y estilos de aprendizaje ($r=0,66$), Estrategias de recuperación y Estilos de aprendizaje ($r=0,67$), Estrategia de apoyo y Estilos de aprendizaje ($r=0,70$). Finalmente, el trabajo de López (2008) quien realizó un estudio multivariado cuyo objetivo fue conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores predictivos del rendimiento académico, los estudiantes presentaron una inteligencia emocional promedio; existieron diferencias altamente significativas en cuanto al sexo, aunque en función a las facultades, sólo en dos sub-escalas presentaron diferencias.

Finalmente, cabe indicar que independientemente las variables analizadas aportan lo que plantean Cardelle-Elawar y Alcedo (2006, p. 120) que se ha visto que la “metacognición regula activamente la cognición, la emoción y la conducta de las personas, que a través de estos procesos alcanzan mejores ejecuciones, son más críticas con su propia actuación y utilizan la mente y el corazón de forma más inteligente”.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. En los Niveles de la escala de habilidades metacognitiva: el 37% presenta un nivel bajo; el 37.7% presenta un nivel moderado; el 19.9% presenta un nivel alto y el 5.5% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 37% presenta un nivel por debajo del promedio, el 37.7% presenta un nivel promedio o moderado y el 24.4% presenta un nivel de superior al promedio en habilidades metacognitivas.
- 6.2. En los Niveles de la Escala de inteligencia emocional, el 44.5% presenta un nivel bajo; el 30.1% presenta un nivel moderado; el 21.2% presenta un nivel alto y el 4.1% presenta un nivel excelente. Resumiendo, el 44.5% presenta un nivel por debajo del promedio, el 30.1% presenta un nivel promedio o moderado y el 25.3% presenta un nivel superior al promedio.
- 6.3. Existe correlación muy alta, positiva y altamente significativa ($\rho = 0.952$, $p < 0.001$) entre habilidades metacognitivas con inteligencia emocional. Por lo tanto, se rechaza la H_0 (no existen asociación entre las variables), aceptándose la H_1 (existe asociación estadística muy significativa entre las variables).
- 6.4. Existen diferencias en las habilidades metacognitivas y sus 8 dimensiones según el sexo y según el rango o nivel PNP.
- 6.5. Existen diferencias en inteligencia emocional y sus 5 dimensiones según el sexo y por rango o nivel PNP.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. En los Niveles de la escala de habilidades metacognitiva el 74% aproximadamente de la muestra investigada necesitan que se diseñe y ejecute un programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para que puedan ser más eficiente y eficaces en el desempeño de sus labores policiales.
- 7.2. En los Niveles de la Escala de inteligencia emocional, el 75% aproximadamente de la muestra investigada presentan problemas en el desarrollo de su inteligencia emocional, que es muy importante en el manejo de conflictos a los que están expuestos a cada momento en su labor diaria. Por lo tanto, debería desarrollarse un plan de mejora en habilidades sociales y manejo de sus emociones.
- 7.3. En los programas de implementación o de desarrollo que la dirección de recursos humanos simplemente deberá tener en cuenta el sexo de los participantes y el rango, para no tener a todos los participantes en un solo grupo, sino que tiene que diferenciarse por estas características.

VIII. REFERENCIAS

- Alcalá G, (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría en educación). Universidad de Piura.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacomprensión y la actividad de la lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2), 1-17.
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/_metacognitivos.pdf
- Allueva P. (2003). Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas. Universidad de Zaragoza. España. *Revista argentina de psicopedagogía*, 57.
- Amestoy, M. (2005). *Desarrollo de habilidades del Pensamiento*. (8va. Ed.). Trillas
- Ávila R. (1998). *Estadística elemental*. Estudios y Ediciones S.A.
- Baker L y Brown A. (1984) "Cognitive monitoring in reading". En J. Flood (Ed.) *Undertanding Reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O., B.U.P. y universidad* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On: emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. MultiHealth System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. *The handbook of emotional intelligence:*

Theory, development assessment and application at home, school and in workplace.

CA: Jossey-Bass.

Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. España: Dykinson.

Bautista M. (2020). *Habilidades Blandas del Profesional Contable en la Transformación Digital*. [Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Contador Público]. Universidad Militar Nueva Granada.

Bautista, M. P. (2021). *Habilidades blandas del profesional contable en la transformación digital*. [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/37936/BautistaCamposMar%C3%ADaPaula2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bermúdez, H. (2020). *Contrapartida Número 4905* marzo 9 de 2020. <https://incp.org.co/Site/publicaciones/info/contrapartida/4905.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70601005>

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate

Burón J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Ediciones mensajero.

Bustamante, S., Kawakami, R. y Reátegui, S. (2010). *Inteligencia emocional y liderazgo en los gerentes bancarios del Perú*. [Tesis de maestría]. Escuela de Graduados CETRUM, Universidad Católica del Perú. <http://www.repositorioacademico.pucp.edu.pe/handle/usmp/972/simplesearch?query=>

- Bustingorry S. y Jaramillo S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. Casilla 54-D, Temuco, Chile. *Estudios Pedagógicos* 34 (1): 187-197.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma Ed.). Siglo XXI.
- Chambers R. y McDonald P. (2012). *Las siete cualidades de los auditores internos altamente eficaces*. The Institute of Internal Auditors.
- Camacho, E., Aguirre, C. y Cáceres E. (2016). *Características psicosociales asociadas al perfil del policía como mediador en Colombia. La mediación como herramienta de paz*. (pp. 177-198). Imagen Editorial
- Camacho E. y Céspedes N. (2018). Habilidades socio-emocionales: un elemento esencial en el policía como mediador en Colombia. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 14(2), pp. 279-295
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10186>
- Carbonel E. (2012). *Liderazgo, potencial de éxito y habilidades metacognitivas en profesionales jerárquicos de organizaciones de Lima metropolitana - 2010*. [Tesis doctoral en psicología]. Universidad nacional Federico Villarreal.
- Cardelle, M. y Sanz, L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12 (2), 107-121.
- Carrasco J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Ediciones RIALP S.A.

- Castillo S. (2004). Actividad metacognitiva al hacer uso de software educativo. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela. *Acta latinoamericana de matemática educativa*, 17
- Castro A. (2016). *Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales*. [Tesis para optar el grado académico de maestro en educación, con mención en docencia e investigación universitaria]. Universidad San Marín de Porres.
- Castro L., Puentes, D. y Robledo J. (2018). *Análisis de las habilidades metacognitivas que promueven el aprendizaje de la adaptación como concepto estructurante de la biología en estudiantes de grado noveno*. [Tesis de Maestría en Educación]. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Céspedes N., Tafur D., Cervantes L., Pabón L., Palomino N. y Fajardo E. (2020). Fortalecimiento de las habilidades psicosociales para mejorar el servicio de policía y aumentar la confianza social. *Revista Boletín REDIPE*, 9(5), 88-112.
- Clemen M. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 23(2), pp. 175-204.
- Cotelo, M. (2015). *Inteligencia emocional en cuidadores formales, burnout y satisfacción laboral*. [Tesis de maestría]. Universidad de Coruña. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14531/CoteloMosqueira_Monica_TFM_2015.pdf?sequence=2
- Cropp, D. (2015). Not 'just the facts': How cops can effectively communicate with domestic violence victims.

- Dávila, A. R., Velasco, L. Á., y Restrepo, F. (2009). Un acercamiento a la comprensión de la habilidad de planeación en niños. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 141-164.
- De Arco, L. (2020). ¿Por qué son tan importantes las habilidades blandas en la formación del contador público?. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 8(15), pp. 87–89
- Díaz-Hamada, L. A. (2017). *Adaptación y validación de la escala de conociendo mis emociones*. Curso taller de investigación II – III (Sexto año de Psicología). Facultad de Psicología de la Universidad nacional Federico Villarreal.
- Ekman, P. (2003). *Emotional revealed*. Times Books, Henry Holt and Company
- Encinas, C. (2013). *Tutoría académica y relación con la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres*. [Tesis de doctorado]. Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres. <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/972/simplesearch?query=>
- Fernández, A. (2015). *La inteligencia emocional y la gestión educativa según los estudiantes de la especialidad de farmacia y bioquímica, Universidad Alas Peruanas, 2014*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ferragut, M y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (3), 95-104.
- Foro Económico Mundial. (2016). *El futuro de los puestos de trabajo. Estrategia de Empleo, Habilidades y Fuerza Laboral para el Cuarta Revolución Industrial*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

- Foro Económico Mundial (2016). *Informe Global de Competitividad*. http://www3.weforum.org/docs/GCR20162017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf
- Figuroa, M. (2004). Inteligencia emocional: instrumento clave en las organizaciones asociativas del siglo XXI Cayapa. *Revista Venezolana de Economía Social*. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Future-Fit Accountants (2019). *CFO y Finance Function Roles for the next decade*. *International Federation of Accountants*. <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/preparing-future-readyprofessionals/publications/future-fit-accountants-roles-next-decade>
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia Emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. (Documentos de trabajo N° 16). ESAN.
- Garay, C. (2014). *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 6to ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM en la ciudad de Lima*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Garay_fc.pdf
- García, J., García, A., Gázquez, M. y Marzo, J. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Health and Addictions*, 13(2), 89-97.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123-132
- Gaviria, J. F. (2018). *La importancia de las habilidades blandas en el ejercicio de la función de auditoría interna*. <https://es.linkedin.com/pulse/la-importancia-de-las-hab>.

- Goldestein, A. (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia*. Martines Roca.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. 18ª ed. Barcelona: Kairos
- Goleman, D., (2013). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*, 48, Editorial Kairos.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Título original: *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights* Traducción: Carlos Mayor. España
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*, 14, 76- 87
- Greene, J. y D'Oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para psicología*. (3ra. Ed.). McGraw-Hill.
- González, F. y Jiménez, D. (2022). *Estudio analítico de las competencias blandas requeridas al contador público en la actualidad: una mirada desde el perfil de la Uniagustiniana*. [Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación]. Universidad La Gran Colombia.
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones 125 educativas públicas de ventanilla*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Guerrero_fc.pdf
- Guzmán, M. (2020). *Inteligencia Emocional, Administración de Personal III*.
- Harding, A. (2019). *Accounting reinvented: softly does it*. <https://www.accountancyage.com/2019/08/28/accounting-reinvented-softly-does-it/>

- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huertas, A. P., Vesga, G. J., y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74.
- IFAC. (s.f.). *International Federation of Accountants/IFAC*. <https://www.ifac.org/>.
- IFAC. (2015). *Manual de Pronunciamientos Internacionales de Formación*. <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/ManualdePronunciamientosInternacionales-de-Formacion-Edicion-2015.pdf>
- IMA Management Accounting Competency Framework (2019). *The Association of Accountants and Financial Professionals in Business*. <https://www.imanet.org/insights-andtrends/the-future-of-management-accounting?ssopc=1>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Psicología, Universidad de Complutense de Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). DESCLÉE DE BROUWER
- Kerlinger, F. (2004). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw Hill Interamericana.

- Larraz, N. (2015) *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Dykinson S.L.
- Linares, R. M., y Suárez, R. Y. (2018). Competencias del contador público: Una mirada desde la Educación Superior y los requerimientos de las PyME comerciales en Bogotá. *Teuken Bidikay*, 8(10), 149-176. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1206>
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe>
- López, W., Monterrosa, E. y Rosa, R. (2021). *El perfil del contador público enfocado en el fortalecimiento de habilidades blandas ante los desafíos de la revolución 4.0, para ampliar sus servicios profesionales dentro de las firmas de auditoría, en el municipio de San Salvador*. [Tesis para optar la licenciatura en Contadoría Pública]. Universidad de el Salvador.
- Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*. [Tesis de doctorado]. Unidad de Posgrado. Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Najarro_fc.pdf
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2, (18), 1-12.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 6, 396-420.

- Mazzarella, C. (2008) Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 175-204
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación científica y tecnológica*, 17, 10-32
- Melendro, C. (2018). *Inteligencia Emocional y Liderazgo del Contador Público de UNIMINUTO* [Trabajo de Grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Miller, L. (2008). *Patrol psychology: Communication and conflict resolution*.
- Misaico, I. (2015). *La inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/957>
- Monereo, C. (2000). *Estrategia de aprendizaje*. Visor. Ediciones de la Universidad de Oberta Catalunya.
- Najarro, J. (2015). *Inteligencia emocional y la capacidad física de resistencia aeróbica en los estudiantes del cuarto año de la Escuela Nacional de Marina Mercante Almirante Miguel Grau, Callao – 2013*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Najarro_fc.pdf
- Olvera, Y., Domínguez, B., y Cruz, A. (2002). *Inteligencia emocional: manual para profesionales en el ámbito industrial*. Plaza y Valdés
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *The Development of Dissemination of Life Skills Education: An Overview. Programme on Mental Health*. Ginebra.
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.

http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/d_emp/ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos* 34(1), 187-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>

Pacheco A. B. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. [Tesis de maestría]. Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/simplesearch?query=metacognitivas&submit=Buscar+>

Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe*, 32, (2), 268-285.

PEI. (2013). *Potenciación del conocimiento y formación policial. Publicación de la Policía Nacional de Colombia*. Dirección General. Colombia.

Paredes, E. y Yucra, F. (2022). *Impacto de la cuarta revolución industrial en la contabilidad*. [Tesis para obtener el Título Profesional de Contador Público]. Universidad Peruana Unión.

- Paris, S.G., y Lindauer, B.K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-349). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., y Fontaine, R, (2010). Metacognition and low achievement in mathematics: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical work problem. *Thinking & Reasoning*, 16 (3), 198-220. <https://doi.org/10.1080/13546783.2010.509052>.
- Pinzás. J. (2003). *Metacognición y lectura. Perú*. (2da Ed.) Fondo Editorial de la Pontífica Universidad Católica del Perú.
- Pinzás J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Pueblo Libre: Fimart S.A.C.
- Ponce, R. (2013). *Las estrategias cognitivas y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzmán y Valle*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- PONAL Policía Nacional de Colombia. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Definiciones estratégicas. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Dirección General Colombia.
- Quijano, A. (2018). Congreso Human Resource Workshop 2018 (HRW). *Alineación de estrategias y capacidades organizacionales como generadoras del resultado*. http://www.gestionhumana.com.ezproxy.umng.edu.co/gh4/BancoConocimiento/M/memorias_hr2018/memorias_hr2018.asp
- Quintero, A.M. (2009). *Desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de estudiantes universitarios para el aprendizaje de la física*. [Tesis de doctorado]. Universidad

Pedagógica

Experimental

Libertador.

<https://es.calameo.com/read/001893739014bb4d32413>

- Ramírez, M., Cortés, V. y Pacheco, H. (2015). Competencias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato. En Hernández, L. (Ed.), *Autorregulación Académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (pp. 1-28). Instituto Universitario Anglo Español.
- Ranellucci, J., Muis, K. R., Duffy, M., Wang, X., Sampasivam, L., y Franco, G. (2013). To master or perform? Exploring relations between achievement goals and conceptual change learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 431-451. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02072.x>
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el instituto superior pedagógico Indoamérica 2011*. [Tesis de maestría]. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Reyes, M. y Barrero, N. (2004). *Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje*. Sevilla: Guadalmena, D.L
- Rich, K. y Seffrin, P. (2013). *Police officers` Collaboration with rape victim advocates: Barriers and Facilitators*. Universidad de Marywood.
- Rivas S., Saiz C. y Ossa C. (2015). *Desarrollo de las estrategias metacognitivas mediante el programa de instrucción en pensamiento crítico ARDESOS*. Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho. Salamanca. España
- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Universidad Libre.
- Romero, J., Granados, I., López, S. y González, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8 (2), 113-127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>

- Roux, R. (2019). 'Soft Skills' ('Habilidades blandas'). <https://searchproquestcom.ezproxy.umng.edu.co/docview/2286315524/7D0732B8FCCA476CPQ/4?accountid=30799>
- Ruiz, D., Cabello, R. y Salguero, J. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Larousse - Ediciones Pirámide.
- Russell, W. (2013). *The police responsibility to community oriented policing in a diverse society*. Los Ángeles. Ciudad en Californias.
- Saarni, C. (1997), *Emotional competence and self regulation in childhood*", *En Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=nHRqbmVgQK4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=te+development+of+emotional+competence+saarni+pdf&ots=LbeWg8XAU4&sig=KNQ4AlBuCqfUvUxs9Evv11TU>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. New York, *Yale Center for Emotional Intelligence*. 3(9), 185-211.
- Sánchez, M. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de Psicología*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://eprints.uanl.mx/1755/1/1020154717.PDF>.
- Serrano C. (2015). *La Inteligencia Emocional en las Organizaciones*. Desarrollo Humano, febrero 15. <https://www.revistagenteqroo.com/la-inteligencia-emocional-en-las-organizaciones/>
- Schraw, G. (2001) Prompting General Metacognitive Awareness. In Hartman, H., J. (Ed) *Metacognition in Learning and Instructions: Theory, Research and Practice* (Vol 19) Springer Science & Business Media.

- Schwab, K. Foro Económico Mundial (2016). *Informe Global de Competitividad*.
http://www3.weforum.org/docs/GCR20162017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf
- Sheppard, S., y Kanevsky, L. S. (1999). Nurturing gifted students' metacognitive awareness: Effects of training in homogeneous and heterogeneous classes. *Roeper Review*, 21(4), 266-272.
- Soto, C. (2003). *Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suarez, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182-200
- Terroni, N. N. (2009). La comunicación y el asertividad del discurso durante las interacciones grupales presenciales y por computadora. *Scielo*. 14 (1). 35-46.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 133-144
- Torreblanca Navarro, O., y Rojas-Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista. *Perfiles educativos*, 32(127), 58-84
- Túllume H.(2017). *Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes del primer ciclo de la carrera de Ingeniería Ambiental, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur - ciclo 2017- II*. [Tesis para optar el grado académico de: Maestra en Docencia Universitaria]. Universidad Cesar Vallejo.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I - CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Libro Amigo.

- Vargas, E., y Arbeláez, M. C. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. (U. T. Pereira, Ed.) *Revista de Ciencias Humanas*, 28. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas>
- Vargas, A. y Burbano, D. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de la genética molecular a través de una didáctica no-parametral en estudiantes de grado noveno de la institución educativa Diego Luis Córdoba del municipio de Linares departamento de Nariño*. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1917/1/TESIS%2029%20DE%20AGOSTO.pdf>
- Vildósola, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes y la influencia de factores del aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41440>
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1.

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variabes de la investigación
<p>Problema general ¿Cómo se presenta la metacognición y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 y su relación - comparación según el sexo y grado policial?</p>	<p>Objetivo general Determinar los niveles de metacognición y de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 y su relación - comparación según el sexo, y grado policial.</p>	<p>Hipótesis general Existen porcentajes altos en los niveles bajo y deficiente de metacognición y de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 y su relación - comparación según el sexo, y grado policial.</p>	<p>Variabes de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metacognición • Inteligencia emocional <p>Variabes de comparación Sexo: masculino - femenino</p> <p>Grado policial : oficiales - sub oficiales</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿Cómo se presentan los niveles de metacognición en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Describir los niveles de metacognición y de sus dimensiones, en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Existen altos porcentajes en Los niveles deficiente y bajos de metacognición y de sus dimensiones, en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	<p>Definición operacional de las variables de investigación</p> <p>Estará dado por el puntaje total y niveles obtenidos en las escalas de obtención de los datos que se describen específicamente en el acápite 3.4 Instrumento</p>
<p>¿Cómo se presentan los niveles de inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?</p>	<p>Describir los niveles de inteligencia emocional y de sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	<p>Existen altos porcentajes en Los niveles deficiente y bajos de inteligencia emocional y de sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	
<p>¿Cuáles son los perfiles de la metacognición y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?</p>	<p>Describir el perfil de la metacognición y la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	<p>En el perfil de la metacognición y la inteligencia emocional los niveles deficiente, bajo y promedio son más frecuentes que los niveles altos y excelentes, son en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p>	
<p>¿Cómo se asocian la metacognición y la inteligencia emocional en</p>	<p>Hallar la asociación de la metacognición con la inteligencia emocional en el</p>	<p>Existe asociación positiva moderada entre la metacognición con la</p>	

<p>el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022?</p> <p>¿Cómo se diferencian los promedios de metacognición en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial?</p> <p>¿Cómo se diferencian los promedios de la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial?</p>	<p>personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p> <p>Hallar la diferencia de los promedios de metacognición y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial.</p> <p>Hallar la diferencia de los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial.</p>	<p>inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p> <p>Existen diferencias significativas de los promedios de metacognición y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial.</p> <p>Existe diferencia significativas de los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial.</p> <p>Hipótesis estadística Hipótesis 1 (objetivo específico d) Ho: No hay relación entre la metacognición <u>con</u> la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022. Hi: Existe relación significativa entre la metacognición <u>con</u> la inteligencia emocional en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022.</p> <p>Hipótesis 2 (objetivo específico e) Ho: No existe diferencias en los promedios de metacognición y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado</p>	
--	---	--	--

		<p>policial. Hi: Existen diferencias significativas en los promedios de metacognición y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial.</p> <p>Hipótesis 3 (objetivo específico f) Ho: No existe diferencias en los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial. Hi: Existen diferencias significativas en los promedios de la inteligencia emocional y sus dimensiones en el personal policial de la dirección de Recursos humanos de la policía nacional del Perú (PNP) del distrito del Rímac, Lima 2022 según el sexo y grado policial..</p>	
--	--	--	--

Método	Población - muestra	instrumentos	Análisis de datos
<p>Tipo de investigación Desde el punto de vista metodológico es cuantitativo, la investigación es de tipo descriptiva – analítica (correlaciones y comparaciones).</p> <p>Diseño de investigación para la presente investigación es de tipo No Experimental</p>	<p>Población La población del personal de la Dirección de Recursos humanos PNP del distrito del Rímac está conformado por 806 distribuidos como: Personal Nato (oficiales = 62; SO PNP = 390, Total = 452) y personal de apoyo (Oficiales 33 y SO PNP = 152, Total = 185) y personal civil (169) Teniendo en cuenta los criterios de inclusión la población quedará conformada por 233 personas, distribuidos en 40 oficiales y 193 suboficiales.</p> <p>Muestra La muestra según la fórmula estadística debería estar constituida por un grupo de 146 PNP que representa al 62.7% de la población en estudio.</p>	<p>Escala de habilidades meta cognitivas de Sánchez Margarita (2005), modificada por Carbonel Paredes Elsa (2010).</p> <p>Test conociendo mis emociones de Ruiz (2004) adaptado por Diaz Hamada Luis (2017)</p>	<p>Para el análisis de los datos se empleó las técnicas estadísticas a través del paquete estadístico SPSS versión 23.0 versión en español. Se utilizará estas técnicas estadísticas en dos etapas: 1ra. Estadística descriptiva: Con la cual se obtendrán los datos de frecuencia y porcentajes para describir los niveles o categorías. 2da. Estadística inferencial.</p>

Anexo B. Escala de habilidades meta cognitivas

Inventario de habilidades metacognitivas

Margarita A. de Sánchez (2005)

Adaptado y ampliado por Elsa Carbonel (2010)

A continuación se presentan enunciados referidos a habilidades, conocimientos, actitudes y valores de las personas.

Piense en usted y trate de calificar su desempeño o punto de vista según el caso, en una escala de 0 a 5. Utilice el **5 lo hace siempre, es muy usual en usted, es característico de usted**; **4** casi siempre, por lo general; **3** por lo regular, promedio; **2** a veces, de vez en cuando, se da con poca frecuencia; **1** rara vez, se da muy esporádicamente y el **0 (no lo tiene, nunca lo hace, no es su característica)** para el menor grado de desempeño o desarrollo de la misma.

Trate de ser lo más objetivo posible al calificar sus conocimientos o habilidades. El objetivo es que usted conozca sus potencialidades y sus áreas de posible desarrollo.

Nº	ENUNCIADO	0	1	2	3	4	5	D
1	Está consciente de las limitaciones que tiene para realizar tareas.	6						
1a	Está consciente de las limitaciones que tiene para resolver problemas.	6						
2	Cuando estudia los problemas está consciente de lo que conoce acerca del tema.	6						
2a	Cuando resuelve los problemas está consciente de lo que conoce acerca del tema.	6						
3	Cuando se enfrenta a problemas o situaciones está consciente acerca de lo que le falta por conocer para actuar con mayor efectividad.	6						
4	Le es fácil organizar sus conocimientos respecto a un tema.	2						
5	Está consciente de la información que necesita para resolver un problema.	2						
6	Sabe cómo aprender de la experiencia y del mundo que lo rodea.	3						
7	Sabe aplicar sus conocimientos para resolver problemas.	2						
8	Sabe utilizar sus habilidades para resolver problemas.	2						
9	Cuestiona sus razonamientos durante la realización de tareas o la solución de problemas.	3						
10	Analiza los razonamientos de otras personas antes de aceptarlos.	6						
11	Está consciente de sus logros en lo profesional.	6						
11a	Está consciente de sus logros en lo académico.	6						
11b	Está consciente de sus logros en lo personal.	6						
11c	Está consciente de sus logros en lo Social.	6						
11d	Está consciente de sus logros en lo familiar.	6						
12	Está consciente de sus fracasos en lo profesional	6						

12a	Está consciente de sus fracasos en lo académico.	6						
12b	Está consciente de sus fracasos en lo personal.	6						
12c	Está consciente de sus fracasos en lo Social.	6						
12d	Está consciente de sus fracasos en lo familiar.	6						
13	Sabe cómo mejorar su desempeño en una tarea específica.	3						
14	Sabe diseñar diferentes estrategias para resolver los problemas a que se enfrenta.	2						
15	Sabe cómo aplicar estrategias para resolver problemas.	2						
16	Evalúa resultados intermedios a medida que aplica sus estrategias.	3						
17	Sabe detectar el grado de dificultad de las tareas a que se enfrenta.	3						
18	Puede identificar las características de las tareas que realiza.	1						
19	Sabe evaluar el mérito relativo de una estrategia.	3						
20	Plantea sus objetivos antes de realizar una acción.	1						
21	Detecta sus errores.	3						
22	Corrige sus errores mientras realiza las tareas.	3						
23	Elabora planes antes de actuar.	1						
23a	Toma su tiempo antes de actuar.	1						
24	Es capaz de definir sus problemas.	1						
25	Redefine el problema en caso de necesidad.	1						
26	Reflexiona acerca del porqué de las cosas o de las acciones.	7						
27	Reflexiona acerca de las consecuencias positivas de sus acciones.	3						
27a	Reflexiona acerca de las consecuencias negativas de sus acciones	3						
28	Está consciente de la necesidad de definir estrategias.	2						
29	Es capaz de comunicar resultados, planes e ideas.	7						
30	Reflexiona acerca de los antecedentes de las cosas, hechos o situaciones.	1						
31	Administra adecuadamente sus recursos intelectuales	1						
32	Es capaz de autoevaluarse en forma justa sin exagerar o menospreciarse.	6						
33	Es capaz de regular sus conductas agresivas	3						
33A	Es capaz de regular sus conductas sexuales y emocionales	3						
34	Es capaz de emitir juicios temporales, comparativos, evaluativos, etcétera, respecto a las situaciones a las que se enfrenta.	3						
35	Identifica o reconoce los procesos de pensamiento que utiliza	2						
36	Es capaz de identificar fallas basadas en inferencias falaces, generalizaciones impropias, etcétera.	3						
37	Es perseverante y no para hasta agotar las posibilidades para el logro de los resultados.	5						
38	Reconoce y controla sus bloqueos mentales que presenta.	6						
39	Define estrategias para contrarrestar limitaciones personales o supuestos problemas o dificultades.	2						
40	Considera puntos de vista de otras personas	8						
41	Revisa permanentemente sus acciones, pensamientos, etcétera.	6						
42	Se hace preguntas dirigidas a buscar información y/o para comprender los problemas.	1						

43	Formula reglas y principios generales tales como conceptos, métodos y estrategias.	7						
44	Muestra actitud positiva hacia la crítica constructiva.	5						
45	Reconoce la importancia y el valor práctico de las estrategias y de los procesos de pensamiento.	2						
46	Identifica las limitaciones de los problemas.	7						
47	Identifica restricciones, operadores, estados, durante la solución de un problema	7						
48	Explora o diagnostica situaciones antes de elegir cursos de acción o de tomar decisiones	1						
49	Sabe cuándo transferir y generalizar conclusiones, resultados, conocimientos, procesos, etcétera.	4						
50	Utiliza ejemplos y contraejemplos como fuentes de aprendizaje.	3						
51	Formula reglas e inferencias que conducen a la definición de estructuras, principios conceptuales, etcétera.	4						
52	Establece el alcance o ámbito de aplicación de estrategias, procedimientos y procesos.	4						
53	Tiene habilidades para plantearse preguntas, hace pausas para pensar, hace inferencias, identifica restricciones, etcétera.	7						
54	Aplica criterios de evaluación para juzgar acciones, puntos de vista, etcétera.	3						
55	Acepta créditos y méritos propios.	5						
56	Busca deliberadamente la retroalimentación de las personas.	3						
57	Menciona o toma en cuenta las ideas de otras personas.	8						
57a	Construye a partir de las ideas de otras personas.	8						
57b	Aprende a partir de las ideas de otras personas.	8						
58	Aprende de sus errores	3						
59	Aprende de los errores ajenos	3						
60	Tiene facilidad para adquirir conocimientos a partir de la observación de lo que ocurre a su alrededor.	3						
61	Es perseverante cuando realiza una actividad aún cuando todo está en su contra.	5						
62	Agota las posibilidades hasta lograr los resultados esperados.	5						
63	Muestra una actitud positiva hacia la autoevaluación.	5						
64	Cuando se autoevalúa asume una actitud positiva frente a sus errores.	5						
65	A pesar de que todo está en su contra intenta seguir adelante con positividad y entusiasmo.	5						
66	Vale la pena animar a los demás para que afronten los hechos con una actitud positiva.	5						
67	Tiene la habilidad mental de establecer relaciones entre los hechos en forma rápida antes de tomar una decisión.	7						
68	Tiene la facilidad de plantear ejemplos claros y concretos, que permitan un mayor entendimiento y comprensión del tema que está sustentando.	7						
69	Toma en cuenta las opiniones contrarias a las suyas.	8						
70	Hace inferencias de sus logros y los aplica a otras situaciones y contextos similares.	4						
71	Analiza las opiniones y acciones de aquellos que tiene éxito en su trabajo.	8						
72	A partir de sus logros es capaz de establecer criterios que le permitan predecir con márgenes de error lo que puede pa	4						

	sar en situaciones similares.							
73	Toma en cuenta las opiniones fundamentadas de aquellos que son de su grupo, aun cuando sean contrarios a lo que usted postula.	3						
74	Cuando comprueba sus hipótesis es capaz de generalizarlas a situaciones similares.	4						
75	Menosprecia las opiniones de aquellos que no forman parte de su círculo de amigos, aun cuando tengan la razón.	8						
76	Es consciente de la vigencia, alcance de sus estrategias	2						
77	Es consciente de los límites de sus estrategias	2						

Muchas Gracias

Propiedades psicométricas de la escala de habilidades meta cognitivas

Confiabilidad: Carbonel (2012) en una muestra de 234 ejecutivos distribuidos en dos instituciones: Pública (95) y privada (139).

En la siguiente Tabla se presentan las estimaciones de la consistencia interna mediante los índices del Alpha de Cronbach para cada dimensión de la escala de habilidades meta cognitivas. Los coeficientes Alpha son elevados en todas las dimensiones de la escala porque superan los valores del punto de corte de 0.70, generalmente aceptado como adecuado para los instrumentos psicológicos. Así como la escala en su totalidad presenta un valor Alpha de 0,9212 que es fuerte o elevado. En conclusión cabe indicar que la escala de habilidades metacognitivas es confiable.

Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente Alpha

Dimensiones	N° de items	Alpha
Planificación	10	0.9432
Concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	10	0.8945
Uso de errores y de la experiencia como fuente de conocimiento, evaluación y retroalimentación.	15	0.9022
Generalización de conceptos, estrategias y procesos		
Actitudes hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros		
Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas.	08	0.9132
Clasificaciones de conocimientos, procesos y	13	0.8875

terminología usada		
Consideraciones de punto de vista ajenos	18	0.9132
	09	0.9189
	09	0.9042
Escala Total	92	0.9212

Validez: Como se puede observar en la Tabla 15, todos los Coeficientes de Correlación de Pearson (r) son fuertes y muy significativas ($p < 0.01$). En conclusión, estos valores confirman que la escala de habilidades meta cognitivas presenta validez de constructo dado que existe una fuerte correspondencia entre cada dimensión o sub escala con el valor del constructo (Escala).

Análisis de ítems en la escala de habilidades metacognitivas

Dimensiones	Escala	
	r	p
Planificación	0.935 **	0.000
Concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas	0.895 **	0.000
Uso de errores y de la experiencia como fuente de conocimiento, evaluación y retroalimentación.	0.786 **	0.000
Generalización de conceptos, estrategias y procesos	0.882**	0.000
Actitudes hacia sí mismo, hacia el trabajo y hacia otros	0.882**	0.000
Evaluación de progresos y limitaciones propias y ajenas.	0.793**	0.000
Clasificaciones de conocimientos, procesos y terminología usada	0.793**	0.000
Consideraciones de punto de vistas ajenas.	0.948**	0.000
	0.927**	0.000
	0.908**	0.000

** La correlación es muy significativa al nivel 0,000

}

Anexo C. Escala conociendo mis emociones

Escala conociendo mis emociones

Autor: César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)
Adaptado por Luis A. Díaz Hamada (2017)

Instrucción	Edad	Estado civil
Ocupación	Sexo	
Área laboral		Condición laboral

En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Lee cada una con atención y marca tu respuesta con una X según corresponda.

S = Siempre
CS = Casi Siempre
AV = Algunas Veces
CN = Casio Nunca
N = Nunca

N°

S CS R A R N
V V

N°		S	CS	R	A	R	N
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.						
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.						
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones						
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.						
5.	Soy una persona popular entre las personas de mi edad.						
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc.)						
7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.						
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.						
9.	Si me molesto con alguien de mi entorno se lo digo.						
10.	Pienso que mi vida es muy triste.						
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.						
12.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución						
13.	Me resulta fácil hacer amigos(as).						
14.	Tengo una pésima opinión de mí mismo						
15.	Antes de resolver un problema, primero planifico como lo haré.						
16.	Estoy descontento con el estilo de vida que tengo.						
17.	Mis amigos confían mucho en mí.						
18.	Considero que soy una persona físicamente disminuida comparada con otras(os).						
19.	Al solucionar un problema cometo algunos errores.						

20.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.							
21.	Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)							
22.	Considero que tengo más defectos que cualidades.							
23.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.							
24.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.							
25.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.							
26.	Las personas de mi entorno son más inteligentes que yo							
27.	Se Me hace difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.							
28.	Tengo rabia y cólera a mí mismo.							
29.	Me cuesta trabajo relacionarme con lo demás.							
30.	Me molesta que los demás sean mejores que yo.							
31.	Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.							
32.	Yo me sé controlar cuando me llaman la atención. ante una falta.							
33.	Si un compañero me insulta yo le responde de la misma manera.							
34.	Tomar decisiones es difícil para mí.							
35.	Me pongo nervioso(a) cuando me hacen una pregunta relacionado a lo que estoy haciendo.							
36.	Me llevo bien con la gente en general.							
37.	Soy una persona que confía en lo que hace.							
38.	Me siento feliz y estoy contento con mi fisonomía corporal.							
39.	Los demás opinan que soy una persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).							
40.	Mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles.							

Ajuste psicométrico: validez de constructo y confiabilidad

Validez de constructo: A través del análisis de ítems – puntaje total, en una muestra de 60 estudiantes del 6to., año de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima cercado, obtuvo una validez de constructo, encontrándose que los valores de los ítems 1 ($\rho = 0.560$), ítems 25 ($\rho = 0.542$) y ítems 31 ($\rho = 0.580$) tiene una correlación positiva y moderada, $p < 0.001$. Los rangos cuyos valores $\rho = 0.605$ a $\rho = 0.791$ son correlaciones positivas y altas, $p < 0.001$; Los ítems 14 ($\rho = 0.819$), 18 ($\rho = 0.808$), 32 ($\rho = 0.827$), 33 ($\rho = 0.808$) son correlaciones positivas y muy altas, $p < 0.001$.

Validez de constructo: Análisis de ítems – puntajes total.

N°	rho	nse	N°	rho	nse	N°	rho	nse
1	0.560	0.000	15	0.699	0.000	29	0.605	0.000
2	0.703	0.000	16	0.755	0.000	30	0.720	0.000
3	0.765	0.000	17	0.734	0.000	31	0.580	0.000
4	0.673	0.000	18	0.808	0.000	32	0.827	0.000

5	0.713	0.000	19	0.634	0.000	33	0.808	0.000
6	0.713	0.000	20	0.791	0.000	34	0.606	0.000
7	0.757	0.000	21	0.711	0.000	35	0.770	0.000
8	0.643	0.000	22	0.728	0.000	36	0.728	0.000
9	0.642	0.000	23	0.755	0.000	37	0.694	0.000
10	0.635	0.000	24	0.705	0.000	38	0.649	0.000
11	0.733	0.000	25	0.542	0.000	39	0.641	0.000
12	0.712	0.000	26	0.764	0.000	40	0.707	0.000
13	0.760	0.000	27	0.759	0.000			
14	0.819	0.000	28	0.761	0.000			

Validez de constructo: Análisis de las dimensiones – puntaje total.

Rho de Spearman		dimensión relaciones interpersonales: socialización	dimensión relaciones intrapersonales: autoestima	dimensión adaptabilidad: solución de problemas	dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo	dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción
Puntaje escala de inteligencia emocional	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,865**	,894**	,876**	,909**	,899**
	N	,000	,000	,000	,000	,000
		100	100	100	100	100

Confiabilidad: La estimación de la confiabilidad se obtuvo a través del estadístico Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor Alpha de 0.982, valor que sobrepasa al punto de corte (0.70) exigido para los instrumentos de medición psicológicas.

Escala: Escala conociendo mis emociones

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,982	40

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
i1	2,98	,974	100
i2	2,85	1,313	100
i3	2,76	1,084	100
i4	2,61	1,072	100
i5	2,25	1,507	100
i6	2,02	,964	100
i7	2,46	1,314	100
i8	2,41	1,296	100
i9	1,92	1,098	100

i10	2,72	1,138	100
i11	2,52	1,267	100
i12	2,57	1,233	100
i13	2,57	1,289	100
i14	2,66	1,343	100
i15	2,68	,851	100
i16	2,66	,997	100
i17	2,77	1,090	100
i18	2,91	1,319	100
i19	2,78	1,079	100
i20	2,82	1,344	100
i21	2,67	1,129	100
i22	2,41	1,334	100
i23	2,59	1,190	100
i24	2,92	1,079	100
i25	2,73	1,196	100
i26	2,47	1,210	100
i27	2,59	1,256	100
i28	2,95	1,313	100
i29	2,65	1,158	100
i30	2,74	1,088	100
i31	2,89	1,278	100
i32	2,74	1,300	100
i33	2,97	1,359	100
i34	2,76	1,074	100
i35	2,57	1,148	100
i36	2,75	1,048	100
i37	2,71	1,258	100
i38	3,05	1,234	100
i39	2,68	,994	100
i40	2,56	1,131	100

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
i1	103,34	1272,792	,698	,981
i2	103,47	1243,039	,837	,981
i3	103,56	1257,219	,831	,981
i4	103,71	1265,339	,731	,981
i5	104,07	1232,551	,826	,981
i6	104,30	1273,202	,700	,981
i7	103,86	1246,526	,798	,981
i8	103,91	1253,638	,730	,981

i9	104,40	1269,475	,659	,981
i10	103,60	1261,111	,741	,981
i11	103,80	1251,859	,767	,981
i12	103,75	1253,240	,773	,981
i13	103,75	1244,614	,835	,981
i14	103,66	1244,186	,805	,981
i15	103,64	1277,061	,731	,981
i16	103,66	1267,479	,758	,981
i17	103,55	1266,452	,704	,981
i18	103,41	1238,669	,882	,981
i19	103,54	1271,301	,647	,981
i20	103,50	1235,869	,895	,981
i21	103,65	1257,886	,788	,981
i22	103,91	1252,386	,721	,981
i23	103,73	1256,947	,757	,981
i24	103,40	1266,384	,712	,981
i25	103,59	1271,254	,581	,982
i26	103,85	1257,604	,736	,981
i27	103,73	1251,916	,774	,981
i28	103,37	1242,215	,846	,981
i29	103,67	1268,304	,638	,981
i30	103,58	1263,054	,750	,981
i31	103,43	1264,813	,614	,982
i32	103,58	1243,175	,844	,981
i33	103,35	1237,806	,864	,981
i34	103,56	1267,037	,707	,981
i35	103,75	1261,098	,734	,981
i36	103,57	1267,480	,719	,981
i37	103,61	1253,998	,749	,981
i38	103,27	1253,431	,770	,981
i39	103,64	1274,637	,657	,981
i40	103,76	1265,619	,688	,981

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
106,32	1322,260	36,363	40

Dimensiones de la Escala**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,982	5

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
--	-------	---------------------	---

Puntaje dimensión relaciones interpersonales: socialización	21,56	7,128	100
Puntaje dimensión relaciones intrapersonales: autoestima	21,05	7,945	100
Puntaje dimensión adaptabilidad: solución de problemas	21,36	6,945	100
Puntaje dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo	21,44	8,055	100
Puntaje dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción	20,90	7,465	100

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Puntaje dimensión relaciones interpersonales: socialización	84,75	872,593	,945	,979
Puntaje dimensión relaciones intrapersonales: autoestima	85,26	821,992	,957	,977
Puntaje dimensión adaptabilidad: solución de problemas	84,95	881,240	,950	,978
Puntaje dimensión estado de ánimo I: felicidad - optimismo	84,87	813,407	,964	,976
Puntaje dimensión estado de ánimo II: manejo de la emoción	85,41	857,214	,934	,980

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
106,31	1321,226	36,349	5

-