



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

La inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en los estudiantes de primaria de una institución educativa, Lima 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Alca Babilón, Trinidad (orcid.org/0000-0002-1374-7299)

ASESORES:

Mg. Bellido Garcia, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

Mg. Vilcapoma Perez, Cesar Robin (orcid.org/0000-0003-3586-8371)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**LIMA - PERÚ
2024**

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mi querida y recordada madre Teodosia Francisca, más conocida por sus nietos como MAMAGRANDE; por ser una mujer guerrera e íntegra por sus principios y valores, a pesar de que quedó viuda muy joven, siempre se desvivió por sus hijos, por enseñarme, a ser fuerte ante las adversidades, por estar siempre pendiente de mí, y ahora ella solo me acompaña desde la memoria de Jehová.

Agradecimiento

Agradezco de corazón a nuestro divino Padre Celestial Jehová, el que me acompaña día a día en esta nueva aventura de aprendizaje y desarrollo profesional, el que me protege y me da las fuerzas necesarias para seguir adelante; a mis hermanos por su paciencia y preocupación hacia mi persona; a mis sobrinos por ayudarme en la tecnología, a mi directora pedagógica, a mis profesores y asesores de la maestría y a todas las personas amables que de alguna manera me han brindado su apoyo.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, **BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO**, docente de la **ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE** de la **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE**, asesor de Tesis titulada: **"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO MATEMÁTICO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**,
Lima 2023.

*, cuyo autor es **ALCA BABILÓN TRINIDAD**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 10 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO DNI: 08883139 ORCID: 0000-0002-1417-3477	Firmado electrónicamente por: RSBELLIDOG el 13- 01-2024 09:08:39

Código documento Trilce: TRI - 0730053





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ALCA BABILÓN TRINIDAD estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO MATEMÁTICO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, Lima 2023.

La misma, es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ALCA BABILÓN TRINIDAD DNI: 25846170 ORCID: 0000-0002-1374-7299	Firmado electrónicamente por: AALCABA el 13-01- 2024 01:12:38

Código documento Trilce: INV - 1431327

Índice de contenidos

	Páginas
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS	39
ANEXOS	46

Índice de tablas

Páginas

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores la inteligencia emocional con sus dimensiones.....	22
Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores del rendimiento académico matemático con sus dimensiones.....	24
Tabla 3. Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.	26
Tabla 4. Relación entre la percepción emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.	27
Tabla 5. Relación entre la comprensión emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.	28
Tabla 6. Relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima - 2023..	29

Índice de figuras

	Páginas
Figura 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores la inteligencia emocional con sus dimensiones.....	22
Figura 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores del rendimiento académico matemático con sus dimensiones.....	25

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa en Lima en 2023. Se trató de un estudio de tipo básico, con un diseño no experimental y un enfoque correlacional descriptivo y transversal. La muestra consistió en 86 estudiantes seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico y criterios de inclusión y exclusión. Los resultados revelaron que, en la variable de inteligencia emocional, el 58% de los participantes necesitaba mejorar su capacidad de atención en la dimensión de percepción. En la dimensión de comprensión, el 43% necesitaba mejorar. En la dimensión de regulación, el 67% mostró una adecuada regulación emocional. Respecto al rendimiento académico, se encontró que el 54% alcanzó el logro previsto en problemas de cantidad, el 51% estaba en proceso en problemas de regularidad, equivalencia y cambio, el 55% logró lo previsto en problemas de forma, movimiento y localización, y el 49% destacó en problemas de gestión de datos e incertidumbre. En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático, los resultados indicaron que no se encontró una correlación significativa en la muestra estudiada.

Palabras clave: estudiantes, matemática, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between emotional intelligence and mathematical academic performance in students of an educational institution in Lima in 2023. It was a basic type study, with a non-experimental design and a descriptive and transversal correlational approach. The sample consisted of 86 students selected using a non-probabilistic sampling method and inclusion and exclusion criteria. The results revealed that, in the emotional intelligence variable, 58% of the participants needed to improve their attention capacity in the perception dimension. In the comprehension dimension, 43% needed improvement. In the regulation dimension, 67% showed adequate emotional regulation. Regarding academic performance, it was found that 54% achieved the expected achievement in quantity problems, 51% were in process in problems of regularity, equivalence and change, 55% achieved what was expected in problems of shape, movement and location, and 49% highlighted data management and uncertainty problems. Regarding the relationship between emotional intelligence and mathematical academic performance, the results indicated that no significant correlation was found in the sample studied.

Keywords: students, mathematics, emotional intelligence.

I. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es entendida como aquella capacidad de la persona con el fin de controlar y gestionar las emociones propias y de los demás, la cual va de la mano con la promoción del desarrollo tanto intelectual como emocional. Todo ello conduce al uso apropiado de esta información emocional para que sirva de guía en la conducta de la persona y la forma de pensar (Salovey y Mayer, 1990). En tanto, la gestión de las emociones de forma consciente posee trascendencia en las decisiones que tomamos como seres humanos a lo largo de la vida, aun cuando no somos conscientes de ello. Hace unas décadas atrás, se ha venido creyendo que, la toma de decisiones dependía únicamente del cociente intelectual (CI) de la persona; sin embargo, las decisiones de nuestra vida diaria se encuentran influenciadas por las emociones propias de las personas. Según Goleman, la herramienta con mayor poder que posee la persona, la cual sobrepasa el CI para la toma de decisiones es la IE (Martin, 2018).

En el contexto mundial, han surgido un conjunto de cambios sobre la educación, si antes se consideraba importante a las personas por su inteligencia, en pleno siglo veintiuno ha tomado relevancia otros factores como la IE. En tanto, el rendimiento académico de la vieja escuela se encuentra vinculada a la habilidad intelectual previa que ayude al logro académico idóneo. Estos cambios, se han podido apreciar en la evaluación del 2019 del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) donde no solo se evaluó las áreas vinculadas al logro de aprendizaje, además se tomó en cuenta socioemocionales (UNESCO, 2022). La importancia del componente emocional se ve remarcado en un uso cuya fórmula es la combinación entre el aprendizaje académico y las emociones, las cuales conducen a un estándar efectiva a nivel global en futuro venidero (Elías, 2003).

En el contexto nacional, la educación no es estable y se dice ello debido al constante cambio en el cual se encuentra, ello también posee implicancias en el currículo nacional de educación; según Monroy (2014) el currículo nacional de educación debe reaccionar ante las carencias de los alumnos para así poder

lograr el rendimiento académico adecuado de la mano con el logro de aprendizajes. En este punto, se debe hacer hincapié en el aprendizaje afectivo, el cual su estudio no se ha dado solo en el campo de la educación, sino ha sido abordada desde la neurociencia. Para Cedeño y Olivo (2017) las emociones han sido abordadas desde una mirada científica desde la estructura cerebral en donde se aborda el vínculo entre el órgano fisiológico y las emociones.

Así mismo, el estudio de las emociones viene dándose desde los 90's y producto de ello señaló Ugarriza (2001) es que se han dado cuenta que las emociones y no solo el cociente intelectual de la persona puede ser las auténticas medidas de la inteligencia del ser humano. En tanto, el docente en su rol de educadores debe alinear sus enseñanzas a nuevos enfoques debiendo abandonar el enfoque de enseñanza basado en la memorización y rigidez, plagada de conductas poco democráticas donde impera el trabajo individual y el alumno solo es un receptor de saberes. En ese camino, se debe abordar los aspectos emocionales, los cuales son relevantes debido a la importancia en el logro del rendimiento académico idóneo en los estudiantes, puesto que los controles de las emociones son fundamentales para el desarrollo de relaciones sociales apropiadas tanto con la sociedad como con uno mismo. Por lo cual, su práctica es necesaria desde niño, tanto en el núcleo familiar y en la escuela.

La preponderancia e importancia de los temas emocionales y por ende de la inteligencia emocional hoy en día se han convertido en habilidades indispensables en cualquier ámbito de la persona, debido a que ello permite poseer conocimiento sobre los estados emocionales de la persona, el cómo funcionan y sobre todo saber pensar, comprender y controlar las respuestas de las emociones y por ende las conductas. Dicha importancia se ha visto desde los noventa, ya lo señalaba Goleman (1995) al decir que, la alfabetización y educación en el campo emocional, va de la mano con la educación del desarrollo tanto cívico como moral y con ello la educación del carácter de la persona.

Investigadores como Sternberg (1997) nos hablan del vínculo de la inteligencia las emociones, la creatividad, el bienestar mental, el mismo

optimismo y la misma memoria; sin embargo, sería Gardner (1993) quien realiza un replanteo de la inteligencia al proponer ocho inteligencias múltiples, como son: la espacial, interpersonal, musical, lógico matemático, kinestésico-corporal, lingüística, naturalista e intrapersonal. Con la teoría de las inteligencias múltiples se buscó enfatizar aquellos individuos que poseen y pueden desarrollar diferentes inteligencias y su desarrollo puede ser paulatino.

Así mismo, el modelo de competencias emocionales de Goleman (1999) donde habla de la práctica de la misma, remarca la trascendencia, dado que, al tener conciencia tanto de nuestros sentimientos como emociones por medio del entendimiento, conducen a resolver o darles una mejor solución a los desafíos cotidianos. Ello se encuentra enmarcado en el modelo mixto de Goleman, el cual aborda: autoconciencia, los aspectos conductuales, autorregulación, cómo llevar el estrés y los rasgos motivacionales.

En tanto, si las capacidades emocionales, parte de la IE tiene la posibilidad de ser aprendidas por las personas y al mismo tiempo mejorarlas, por lo cual, la atención en el marco educativo no debe ser ajeno a dicho contexto y donde su atención a esta problemática conduciría alcanzar saberes relevantes en los educandos; siendo el primer paso, el analizar si existe un vínculo entre dichas variables permitiéndonos tener un panorama de que indicadores se necesita reforzar y atender para lograr una educación idónea con un mejor rendimiento académico.

En nuestro contexto local, para ser específico en la EBR y la institución educativa particular en Lima, esta realidad no es ajena, de allí deviene el interés por medir la IE y con ello conocer de forma científica de qué manera esta repercute en el RAM de los educandos. Se ha creído necesario llevar a cabo una investigación, donde se trata el vínculo entre las variables “inteligencia emocional” y “rendimiento académico matemático” en estudiantes de un centro de estudios particular, Lima - 2023. Los análisis específicos en torno a si los estudiantes poseen un buen cultivo de competencias emocionales dan paso a

poder desarrollar otros estudios futuros donde se planteen alternativas que atiendan dichas carencias que son incidentes para así lograr un mejor RAM.

La investigación a desarrollar se destaca por su relevancia social al abordar cuan crucial es la inteligencia emocional para la fomentación integral de los individuos, contribuyendo a la formación de ciudadanos emocionalmente competentes. Desde una perspectiva profesional, la investigación ofrece conocimientos significativos que resultan valiosos para los profesionales de la educación, permitiendo adaptar enfoques pedagógicos y desarrollar estrategias que promuevan la inteligencia emocional en el aula. Además, puede impulsar la creación de programas educativos y de apoyo emocional. En el contexto local, enfocándose en una institución educativa particular en Lima, la investigación responde a la necesidad de comprender las dinámicas emocionales y académicas específicas, facilitando la identificación de aquellas áreas que necesita ser mejoradas y la implementación de intervenciones las cuales sean eficientes.

Después de señalar la problemática, fue establecido como el problema central de estudio: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima - 2023?; así mismo, los problemas específicos son: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional en las dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023?

Diferentes estudios se han desarrollado en relación al RA de los estudiantes han tenido una mirada solo al tema cognitivo, con lo cual, se ha dejado de lado elementos fundamentales como es la inteligencia emocional, el cual posee un papel preponderante para un buen dinamismo del aprendizaje en los estudiantes de educación básica regular. Por ello, el análisis de IE y su vínculo con el RAM en los estudiantes de educación básica regular, la justificación práctica, se basas en que el resultado del estudio va permitir a los docentes ver la relación entre la IE y el RAM, con ello conducirá a la

implementación y desarrollo de metodologías pedagógicas que respondan aquellas carencias de los estudiantes.

Lo social, será un aporte significativo dado que, al encontrarse el vínculo entre las variables, permitirá sugerir a las instituciones pertinentes (la familia, los centros educativos, las ONG's, entre otras entidades) desarrollar acciones en conjunto para lograr mejoras en las carencias que poseen los estudiantes en el marco de la IE. En lo teórico, los resultados obtenidos serán valiosos para investigaciones futuras que se enfoquen en esta problemática específica, ofreciendo la oportunidad de proponer soluciones adaptadas a la realidad de cada contexto educativo. Vale la pena señalar que, a pesar de la teoría de Goleman proporciona un fundamento básico, los resultados revelan la ausencia de un vínculo claro entre la IE y el RAM.

Se propuso como objetivo general: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima - 2023; así mismo, como objetivos específicos se plantearon: determinar la relación entre la percepción emocional y el rendimiento académico matemático; determinar la relación entre la comprensión emocional y el rendimiento académico matemático; determinar la relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico matemático.

En relación a la hipótesis general, se planteó: existe una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes. Y como hipótesis específicas, estas fueron: existe una relación positiva y significativa entre la percepción emocional y el rendimiento académico matemático; existe una relación positiva y significativa entre la comprensión emocional y el rendimiento académico matemático; existe una relación positiva y significativa entre la regulación emocional y el rendimiento académico.

II. MARCO TEÓRICO

En el marco internacional se ha abordado las habilidades matemáticas y el vínculo que presentan con aspectos como la inteligencia emocional, ejemplo de ello se tiene el estudio de Martin-Requejo et al. (2023), el propósito fue identificar las asociaciones y diferencias en estas variables entre las habilidades de cálculo y resolución de problemas matemáticos (RPM) con las funciones ejecutivas (FE), la inteligencia emocional (IE) y los hábitos y técnicas de estudio (HTE). Donde el enfoque metodológico utilizado es descriptivo y correlacional. Los resultados mostraron que, diferentes procesos neuropsicológicos, del cual es parte la inteligencia emocional, están involucrados en las distintas habilidades matemáticas, lo que destaca la importancia de una intervención diferenciada para cada una de ellas.

En tanto, Vinueza et al. (2023), llevaron a cabo una revisión sistemática o cualitativa con el fin de describir las estrategias que se han diseñado con el fin de potenciar el aprendizaje de las matemáticas, centrándose especialmente en aquellas que promueven el desarrollo de las inteligencias múltiples. El estudio fue bibliométrico y los resultados obtenidos de esta revisión indicaron que el uso de estrategias educativas basadas en el enfoque de las inteligencias múltiples ha contribuido significativamente al desarrollo de habilidades en áreas como la lógica matemática y la percepción espacial. En consecuencia, se concluyó que se debe fomentar el uso de estas estrategias educativas, combinando el desarrollo de las diversas inteligencias de manera sinérgica.

Así mismo, se tiene el estudio de Romero et al. (2022), quienes se enfocaron en el vínculo positiva entre la IE y el RAM de los educandos. En la búsqueda de responder dicha problemática se desarrolló una investigación siguiendo el enfoque cuantitativo dentro del paradigma positivista, derivado de un estudio donde no se experimentó, con un diseño transversal y correlacional en un entorno de campo. Se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson con el fin de analizar la asociación entre las variables, y los hallazgos mostraron que no existe un nexo significativo entre la IE y la RAM.

Así mismo, se tiene el estudio de Zamora-Araya et al. (2020), donde buscaron examinar la existencia de un posible vínculo entre las fuentes de autoeficacia en matemáticas y el desempeño académico en esta materia. Este estudio se clasificó como cuantitativo y correlacional, donde los hallazgos remarcan la trascendencia significativa de la experiencia directa (con un valor $p < 0.050$) como indicador del RAM, así como el hecho de haber reprobado en el pasado (con un valor $p < 0.001$). Las otras variables también tienen relevancia práctica, excepto la persuasión verbal.

Finalmente, Camas y Quílez (2021) buscó establecer el vínculo entre la IE y el RA, siempre considerando el contexto y el factor social. La investigación cuantitativa y correlacional mostró en sus evidencias un vínculo significativamente fuerte de la IE y el RA, lo que significa que los educandos con sobresalientes mediciones en IE lograron buenos resultados académicos.

Los antecedentes en el contexto nacional relacionados con el tema de investigación. Wong (2023), en el cual se basó en el análisis de la influencia que generaba la IE durante la adquisición de habilidades matemáticas en los educandos. Esta investigación se clasificó como un estudio cuantitativo, básico y no se experimentó con la muestra, de naturaleza correlacional causal. Así mismo se contó con la participación de 90 estudiantes como muestra. Se empleó el test TMMS-24 de IE desarrollado por Salovey y Mayer en 2017, y se utilizó la PED del Minedu en 2022. Desarrollándose un análisis de confiabilidad de la variable independiente, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.85, y para la variable dependiente se obtuvo una prueba KR20 con un valor de 0.81, lo que indicó una confiabilidad aceptable. Como conclusión, se determinó que la IE repercute durante la adquisición de habilidades matemáticas.

Un estudio similar llevado a cabo por Munive (2022) abordó el nexo de la IE y el RAM. En dicha investigación, aplicó un enfoque cuantitativo con un enfoque descriptivo y de correlación. Los resultados principales revelaron que las capacidades emocionales se destacaron con un nivel superior al 60%, mientras que en el ámbito del logro académico se obtuvieron resultados

esperados en un 66%. Al aplicar la prueba de Pearson, se confirmó la comprobación de una conexión importante entre las variables analizadas en el estudio.

Por su parte el estudio de Valiente (2022), se centró en la existencia de una relación entre la destreza para dar solución a problemas matemáticos y la IE. De naturaleza básica y se basó en un enfoque cuantitativo, empleando el método hipotético-deductivo. Se trató de un estudio correlacional con un diseño donde no se experimentó con la muestra, la cual conto con la participación de cien estudiantes como muestra. Para recopilar datos, se utilizaron encuestas y cuestionarios. Los resultados revelaron un grado de significancia de 0.000. El Rho Spearman fue de 0.851, mostrando una relación significativamente alta entre la capacidad para solucionar problemas matemáticos y la inteligencia emocional. Esta investigación nos lleva a la conclusión de que los estudiantes que previamente desarrollan su IE poseen un desempeño adecuado en la resolución de problemas matemáticos.

Javier (2022) analizó la conexión entre la IE y el RAM, utilizando como base teórica la teoría de Vygotsky. La investigación se enmarca en una mirada cuantitativa, de naturaleza básica y correlacional. Los efectos principales del estudio revelaron que la IE alcanzó un nivel adecuado, con un 79% de acuerdo con los datos recopilados, mientras que el Rendimiento Académico Matemático obtuvo un valor porcentual del 47%. Finalmente, tras un análisis de correlación, se estableció que hay evidencia de un vínculo importante entre las variables estudiadas

Otra investigación que aborda la existencia de un vínculo entre la IE y el RAM, es el de Escobar (2019), donde la investigación fue cuantitativo y correlacional, utilizando un diseño de investigación transaccional, es decir se recogieron los datos en una sola oportunidad. El análisis estadístico arrojó un grado "r" de 0.19, con un grado de significancia "p" de 0.028. Por lo tanto, se pudo concluir que existía una correlación baja entre la IE y el RAM. En

consecuencia, se afirmó que no existe un vínculo entre las variables analizadas en la investigación.

En este punto, es imperativo examinar los fundamentos teóricos esenciales. Según Kotsou et al. (2018), la Inteligencia Emocional (IE) puede ser concebida como la habilidad que un individuo posee para reconocer, gestionar, utilizar y aplicar las emociones, adquiriendo gran relevancia debido a su influencia en el bienestar, el desempeño laboral o académico, así como en las relaciones sociales. No obstante, la inteligencia emocional ha sido objeto de interés entre los investigadores desde la década de 1990, cuando Salovey y Mayer (1990) la conceptualizaron en función a la capacidad que tiene y le ayuda a percibir y entender los sentimientos y emociones, a nivel individual y colectivo, permitiendo discernir mutuamente y emplear la data para orientar el comportamiento y el pensamiento propio.

Con el paso de los años, fue Goleman (1995) quien popularizó la IE, donde el concepto propuesto responde a: la capacidad inherente en la comprensión y gestión de las emociones personales, fomentar la motivación, identificar las emociones en otros y construir relaciones sociales. Como resultado de esto, han surgido investigaciones que establecen conexiones entre la IE y otras variables, como el RA. Un ejemplo concreto de esta asociación se encuentra en el estudio realizado por Corcoran et al. (2018). Todos estos avances sugieren que la IE ha adquirido un nivel significativo de importancia y atención en el campo de la psicología desde entonces.

Para Goma (2009) la IE se caracteriza por ser un conglomerado de competencias que capacitan a una persona para su crecimiento personal y para establecer relaciones efectivas tanto consigo misma como con otras personas de manera exitosa. Por su parte, Shapiro (1997) resalta la diversidad de habilidades emocionales que se consideran cruciales para la IE y el logro de metas en la vida. En consecuencia, estas competencias van mucho más allá de simplemente comprender las emociones, ya que también engloban la habilidad de relacionarse eficazmente tanto con uno mismo como con los demás,

desempeñando un papel esencial en el logro de metas personales y metas en el trabajo.

En el marco de la trascendencia de la IE, la investigación que se desarrolla se fundamenta en la teoría de la IE propuesta por Goleman, en la cual, ha tenido un impacto duradero en nuestra comprensión de cuán importante son las emociones en el quehacer diario. En su influyente libro de 1995, Goleman destaca cinco elementos esenciales de la inteligencia emocional. En primer lugar, enfatiza la necesidad de la autoconciencia, que se remonta a la famosa máxima socrática "conócete a ti mismo". Esta autoconciencia implica la validación y la comprensión de nuestras emociones propias, lo que nos ayuda a comprender por qué sentimos lo que sentimos.

Además, Goleman (1995) subraya la relevancia del control emocional para expresar las emociones de manera adecuada en diversas situaciones, lo que incluye la gestión de emociones como la ira. La empatía, que implica reconocer las emociones de los demás, es otro pilar de su teoría y es esencial para el desarrollo de conexiones sólidas y la resolución de conflictos. Por último, destaca la automotivación y la dirección de nuestras emociones hacia el logro de metas personales y profesionales como un componente crucial para el éxito.

El modelo de IE de Goleman (1995) resalta la relevancia de la autorregulación emocional y la comprensión de las emociones personales, así como la capacidad de interactuar efectivamente con los demás. Su enfoque ha tenido un impacto significativo en la psicología y la cultura occidental, contribuyendo a la creciente conciencia de que la IE constituye un elemento fundamental para lograr éxito en el contexto laboral e individual, así como para el fomento de relaciones saludables. En última instancia, la teoría de Goleman recalca la importancia de comprender y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas, en el fortalecimiento de habilidades de relación fundamentales y la automotivación, dejando una impresión perdurable en la percepción contemporánea del papel central de las emociones en nuestras vidas.

En tanto, la teoría de la IE de Goleman (1995) tiene profundas implicancias en el RA de educandos de nivel primario en el área de matemáticas. Donde la autoconciencia emocional promovida por Goleman, que enfatiza el reconocimiento y el entendimiento de las emociones propias, es crucial para que los estudiantes comprendan sus reacciones frente a desafíos matemáticos, fomentando así una mayor autoeficacia y confianza en sus habilidades. El control emocional propuesto por Goleman se vuelve esencial en la gestión de la frustración asociada con el aprendizaje de conceptos matemáticos, permitiendo a los estudiantes enfrentar los obstáculos con una actitud más positiva y resiliente.

Además, la empatía propuesta por Goleman (1995) influye en la interacción entre compañeros, promoviendo un ambiente colaborativo que puede facilitar la comprensión mutua y el apoyo en la RPM. La automotivación, otro componente clave de la teoría, impulsa a los estudiantes a establecer metas académicas en matemáticas y a mantener la persistencia ante los desafíos. En conjunto, la teoría de Goleman (1995) destaca cuan trascendentes son las habilidades emocionales en el desarrollo académico, proporcionando herramientas valiosas para abordar el aprendizaje de las matemáticas de manera efectiva en la etapa primaria.

Por su parte Buriticá (2021) centra en la relevancia de considerar el marco en el que se desenvuelve la educación básica, especialmente en lo que respecta a la exclusión social y sus efectos perjudiciales en los infantes quienes están que están en circunstancias precarias. Además, se menciona un cambio en la perspectiva de los expertos, ya que están comenzando a reconocer la inteligencia emocional como una herramienta valiosa para abordar estos temas sociales. En ese sentido sugiere que la implementación de la inteligencia emocional en entornos educativos desempeña un papel fundamental al permitir una interacción más efectiva y empática con los niños, adolescentes y la comunidad en general. La escuela se presenta como un espacio propicio para fomentar la comprensión y gestión de las emociones, lo que, a su vez, puede contribuir a abordar problemas sociales y mejorar la convivencia escolar.

La importancia de replantear la contribución de la IE en la educación, en particular en la escuela, para que el fomento de la convivencia escolar y la atención de las realidades de quienes participan en estos entornos sean tratados con seriedad. Buriticá (2021) aboga por la inclusión de la inteligencia emocional como un enfoque pedagógico y social fundamental para abordar los retos educativos y sociales en el nivel de educación primaria. Por lo tanto, la teoría de la inteligencia emocional es relevante para el estudio presente porque puede ayudar a comprender cómo la habilidad emocional de los educandos podría generar una influencia en su RAM, lo que a su vez podría tener implicaciones importantes para la educación en Lima en 2023 y en otros lugares.

El cuestionario utilizado en la investigación sobre la IE es el TMMS-24, una herramienta diseñada para evaluar la inteligencia emocional de un individuo (Durán et al., 2006). Es importante destacar que el TMMS-24 se origina a partir del cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS) elaborado por Salovey et al. (1995), el cual consta de 48 ítems. A lo largo del tiempo, este instrumento ha experimentado diversas adaptaciones, incluyendo la versión en español realizada por Fernández-Berrocal et al. (1998). En el año 2004, esta versión fue perfeccionada y se creó la versión en español denominada TMMS-24, siendo desarrollada por los mismos autores, Fernández-Berrocal et al. (2004). Esta nueva versión del cuestionario redujo su número de ítems a 24, con el argumento de mejorar su eficiencia. Es relevante destacar que, según Veloso-Besio et al. (2023), la versión TMMS-24 es la más utilizada y analizada en América Latina en el contexto de la evaluación de la IE.

El TMMS-24 comprende tres factores o habilidades cruciales, de las cuales se han tenido en cuenta algunas para el presente estudio. Estos factores son: A) Percepción emocional, que engloba la capacidad de identificar las emociones en uno mismo y en otros mediante la observación de acciones, conductas y manifestaciones físicas, incluyendo el lenguaje corporal y la vocalización; B) Comprensión emocional, que se relaciona con la capacidad de afrontar situaciones difíciles y la habilidad para identificar emociones similares en otros; y C) Regulación emocional, que abarca la capacidad de fomentar el

crecimiento personal y expresar tanto emociones negativas como positivas (Hoyos y Barrajo, 2023). Estos tres aspectos fundamentales de la IE, evaluados por el TMMS-24, son esenciales para entender y gestionar de manera eficaz las emociones en uno mismo y en las relaciones con los demás.

En cuanto al Rendimiento Académico (RA), Valle et al. (2006) lo conceptualizan como la manera en que se evalúan las habilidades de respuesta, cuyos valores reflejan la estimación del logro de aprendizajes por parte del estudiante. Por otro lado, Niebla y Hernández (2007) conceptualizan el RA como el logro de las metas establecidas en el programa académico, en relación a las habilidades y conocimientos esperados que se deben alcanzar.

Según Tonconi (2010), el Rendimiento Académico (RA) se refleja en el grado de saberes en una determinada área, manifestándose a través de indicadores cuantitativos estandarizados. De manera similar, Garbanzo (2007) sostiene que las calificaciones son la forma de cuantificar el desempeño basándose en criterios de valoración. Además, Erazo (2011) describe las calificaciones como el medio para demostrar el logro de los objetivos trazados en relación con el RA. En consecuencia, las calificaciones se presentan como el medio cuantificable para evaluar el logro de conocimientos en función de las metas establecidas, siendo el RA la herramienta que mide estos logros (Jiménez, 2000).

Para Cahuana y Huamán (2019), el RA este es un claro medida del nivel de conocimiento que alcanza una persona, por lo cual, el sistema educativo brinda mayor relevancia a este indicador. Convirtiéndose en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje que se logra en cada aula, siendo este el objetivo central de la Institución educativa. En la actualidad, las Áreas de rendimiento académico en el nivel secundario del sistema educativo de nuestro país, están considerados en el Diseño Curricular Nacional vigente.

Por su parte para el Ministerio de Educación (2009), el RA es tomado como aquella habilidad y caracteres psicológicos por medio del cual hace posible

la enseñanza y aprendizaje para lograr la idoneidad académica en el periodo escolar, ello se ve reflejado en una nota al final. Una definición similar le da años antes Chadwick (1979) al definirla como aquellas cualidades psicológicas que posee el estudiante para el desarrollo académico por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual se ve reflejado en un calificativo al final. Las definiciones antes citadas se interpretan o definen al rendimiento académico como en vínculo entre la evaluación y las notas, lo cual es el reflejo del logro del alcance o no de los objetivos parametrados. Sin embargo, la investigadora Adell (2002) lo define como el paralelo de un beneficio, el cual se alcanza con el logro esperado en un tiempo y con una demanda de esfuerzo menor.

Sin embargo, para el presente estudio aborda el Rendimiento Académico Matemático, se define como la aptitud de un estudiante para asimilar y utilizar conceptos matemáticos en un ámbito educativo. Según Mello y Hernández (2019), el RAM se encuentra mayormente determinado por el grado de conocimiento adquirido por el educando en el escenario del salón de clases, así como por su percepción de su propia habilidad. Además, el RA en matemáticas puede también estar vinculado a los modos de aprendizaje preferidos por el estudiante.

Para Lamana y Peña (2018), el desempeño académico en matemáticas es un elemento fundamental que tiene el potencial de ejercer un fuerte impacto en la dirección tanto educativa como profesional de un estudiante. Un rendimiento sobresaliente en esta disciplina amplía las posibilidades de éxito en áreas vinculadas a las matemáticas y las disciplinas STEM, además de facilitar el acceso a programas universitarios y becas. Esta relevancia otorgada a las matemáticas subraya su importancia en el contexto de educación y en la misma formación del futuro laboral de los alumnos.

En el contexto educativo, el Ministerio de Educación (2021) lleva a cabo la evaluación del rendimiento académico en matemáticas por medio dos pruebas una de entrada y otra de salida. Estas pruebas tienen como objetivo principal la recopilación de datos sobre el rendimiento educativo de los educandos,

abarcando su grado de comprensión y habilidades de aprendizaje en diversas áreas del saber. En el marco de este estudio, se enfocará específicamente en la prueba de salida de matemática correspondiente al tercer y cuarto grado de primaria, centrándose en las cuatro dimensiones establecidas por Minedu (2021).

Según el Currículo Nacional del Minedu (2020) se enmarca en un enfoque donde el estudiante se enfrente a desafíos que lo llevan a construir y comprender conceptos relacionados acorde a cada dimensión. La prueba de salida de matemática tanto para tercer como cuarto grado de primaria contempla cuatro dimensiones, según el Minedu (2020) estas serían: Primero la dimensión de resolver problemas de cantidad, se analizan indicadores que evidencian la habilidad del estudiante en operaciones con cantidades, comprensión numérica y aplicación de estrategias de cálculo. Segundo resolver problemas de equivalencia, regularidad y cambio, se evalúan indicadores como la interpretación y expresión algebraica, verificación de expresiones algebraicas, el uso de estrategias y la capacidad de formular y justificar afirmaciones sobre propiedades matemáticas.

Tercero la solución de problemas relacionados con la forma, el movimiento y la localización, se examinan indicadores que evalúan la capacidad del estudiante para modelar situaciones, utilizar representaciones gráficas, ser preciso en los desplazamientos y aplicar estrategias efectivas de manipulación. Estos indicadores buscan medir la habilidad del estudiante para visualizar y trabajar con conceptos espaciales. Por último, en la dimensión de gestionar datos e incertidumbre, se consideran indicadores como la recolección y registro de datos, interpretación de gráficos y tablas, así como la expresión de probabilidades, evaluando la capacidad del estudiante para trabajar con información cuantitativa, analizar datos y comprender la incertidumbre asociada a situaciones matemáticas (Minedu, 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

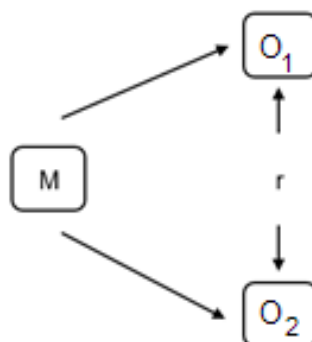
3.1.1. Tipo de investigación

La investigación actual, de tipo básica, reviste una importancia significativa al contribuir al crecimiento del conocimiento científico y explorar la relación entre las variables, en particular, se buscó comprender teóricamente la relación entre la IE y el RAM. En este contexto, Sampieri y Mendoza (2018) enfatizan la relevancia de la investigación básica en la construcción de saberes científico, dado que este enfoque se centra en la expansión del entendimiento científico, proporcionando la base teórica y conceptual necesaria para investigaciones posteriores de carácter descriptivo, correlacional y explicativo, que aborden cuestiones más específicas y aplicadas.

3.1.2 Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, un nivel correlacional descriptivo y transversal. Para Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que un enfoque no experimental de tipo transversal implica la recopilación de datos a lo largo de un período temporal específico con el propósito de describir y analizar las relaciones entre las variables de interés en un momento concreto.

Diagrama de correlación según Sampieri y Mendoza (2018):



Este esquema representa lo siguiente:

- M : Muestra.
- O₁ : Inteligencia emocional.
- r : Relación.
- O₂ : Rendimiento académico matemático.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Inteligencia emocional

Definición conceptual: Daniel Goleman (1995) lo conceptualiza como la habilidad que posee en pro de comprender y gestionar las emociones personales, fomentar la motivación, identificar las emociones en otros y construir relaciones sociales.

Definición operacional: Para la variable IE se ha considerado las siguientes dimensiones: percepción, comprensión y regulación.

Escala: ordinal

Variable 2: Rendimiento académico matemático

Definición conceptual: Para Lamana y Peña (2018), el desempeño académico en matemáticas es un elemento fundamental que tiene el potencial de ejercer un fuerte impacto en la dirección tanto educativa como profesional de un estudiante.

Definición operacional: Esta variable tuvo las siguientes dimensiones, sobre la solución de problemas de: cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; y de gestión de datos e incertidumbre.

Escala: intervalo.

La operativización de ambas variables se explica a través de las dimensiones, indicadores y elementos de cada una, detallados en el anexo 03.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

3.3.1. Población: estuvo conformada de 109 estudiantes de primaria y englobó a todos los individuos con características similares quienes serán analizados en el presente estudio. Conforme a la definición de Sampieri y Mendoza (2018), la población comprende el conglomerado de individuos que se someterá a análisis y del cual se podrán extraer conclusiones coherentes con los objetivos y supuestos del estudio.

3.3.2. La muestra: constató en 86 estudiantes, y es un subconjunto de la población. La selección de esta muestra se llevó a cabo de diversas maneras, siempre asegurándose de que fuera representativa del conjunto total, siguiendo el enfoque de Sampieri y Mendoza (2018). El criterio de inclusión abarcó a todos los educandos de nivel primario, mientras que el criterio de exclusión excluyó a aquellos educandos que no participaron durante la ejecución del instrumento.

3.3.3. El muestreo: fue no probabilístico por conveniencia, ya que se seleccionaron a los estudiantes que pudieron participar en el estudio hasta completar el tamaño de la muestra. Según Sampieri y Mendoza (2018), el muestreo se empleó como una herramienta por los investigadores para identificar unidades representativas de las cuales se recopilaron datos con el fin de realizar inferencias sobre la población objeto a investigar.

3.3.4. Unidad de análisis: cada sujeto que fue parte en la investigación constituyó la unidad de análisis.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se empleó como técnica para la toma de datos e información será una encuesta, la cual es una técnica que involucra la recopilación y análisis de datos de una muestra representativa de una población más grande (García et al., 1993). El propósito es explorar, describir, predecir o explicar diversas características de ese universo más amplio a través de procedimientos estandarizados de investigación.

Se emplearon dos cuestionarios con 24 y 25 ítems, respectivamente, para medir las variables "inteligencia emocional" y "rendimiento académico matemático". Estos ítems se organizarán de manera lógica y coherente siguiendo el proceso de operacionalización de las variables.

Para la medición de la variable IE, se empleará un instrumento TMMS-24, previamente validado por Veloso et al. (2023), que utiliza una escala de medición ordinal con calificaciones basadas en la escala de Likert: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1). Este instrumento abarca las tres dimensiones discutidas en el marco teórico. Por otro lado, para evaluar el RAM en la segunda variable, se adaptó un instrumento del MINEDU (2014) que se basa en los dominios del desempeño del docente peruano. Este instrumento emplea escala de intervalo: Logro destacado, logro previsto, en proceso y en inicio; los cuales se analiza en cuatro dimensiones distintas.

Ambos instrumentos fueron sometidos a procesos de validación y evaluación de su confiabilidad. La variable "inteligencia emocional," validada por Veloso et al. (2023), mostró un coeficiente alfa de Cronbach de 0,89. En el presente estudio cuando se realizó la prueba piloto este arrojó un alfa de Cronbach de 0,81. Para el segundo instrumento, el instrumento para medir la variable RAM, validado a nivel nacional por el Ministerio de Educación según Burga (2014), también poseen una alta

confiabilidad, ya que cuando se aplicó la prueba piloto este arrojó un alfa de Cronbach de 0,84 (ver anexo 06).

3.5. Procedimientos

Se llevó a cabo el estudio siguiendo las directrices, orientaciones y estructura proporcionadas por el asesor del taller. Se efectuó la recopilación y análisis de la literatura relevante relacionada con el tema en cuestión, incluyendo una revisión en línea de trabajos previos, tesis y artículos de investigación. Posteriormente, se organizó y sistematizó la información recopilada utilizando una matriz de operacionalización acorde a cada variable. A partir de ese momento, se procedió a la selección de los instrumentos de investigación acordes con los objetivos de este estudio. Esto facilitó la demostración de la confiabilidad y la validez de contenido, ya que estos instrumentos se respaldan en su validación y confiabilidad previamente establecidas, derivadas de su uso y estudio en el ámbito científico y educativo.

El siguiente paso implicó la implementación de los instrumentos en la institución educativa. Para ejecutar este proceso, se obtuvo la autorización de los directivos con el propósito de recolectar información de la muestra y medir las variables objeto de estudio. La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera presencial, entregando copias impresas a los estudiantes tras coordinar previamente con el docente encargado del aula. La información recopilada se sistematizó y tabuló utilizando el software SPSS versión 23.

3.6. Método de análisis de datos

Para el tratamiento de datos cuantitativos, se utilizó el software estadístico SPSS en su versión 23. Adicionalmente, se llevó a cabo la prueba de normalidad, específicamente el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados indican una distribución que no sigue una normalidad. Dado este

hallazgo, se optó por aplicar la prueba de correlación de Spearman, adecuada para datos no paramétricos, con el propósito de analizar las conexiones entre las variables de interés.

Posteriormente, se llevaron a cabo dos modalidades de análisis con el propósito de verificar las hipótesis y generalizar los hallazgos: el análisis descriptivo proporcionó una visión de la distribución y frecuencia de los datos, acompañado de representaciones gráficas ilustrativas. Además, se realizó el análisis inferencial, respaldado en el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman) para examinar las interrelaciones entre las variables y poner a prueba las hipótesis planteadas. Finalmente, los resultados obtenidos se sometieron a una evaluación con el propósito de deducir las conclusiones de la investigación.

3.7. Aspectos éticos

En relación a la elaboración del informe final, se siguieron rigurosamente las pautas establecidas por la universidad, y se obtuvieron previamente las debidas autorizaciones por parte de la dirección de la institución educativa donde se llevaron a cabo la investigación. Los instrumentos de recopilación de datos fueron administrados a los estudiantes, otorgando una prioridad absoluta a la confidencialidad y preservación de la información proporcionada en las encuestas, con el propósito de garantizar la integridad, veracidad y confiabilidad de los datos obtenidos. Es relevante destacar que la información recopilada en el marco de esta investigación estará rigurosamente protegida por derechos de autor. La sistematización de los datos se llevó a cabo de manera íntegra, sin efectuar alteraciones ni manipulaciones, lo que permitió certificar que toda la información presentada en este trabajo sea sólida y estuviera en conformidad con las regulaciones vigentes.

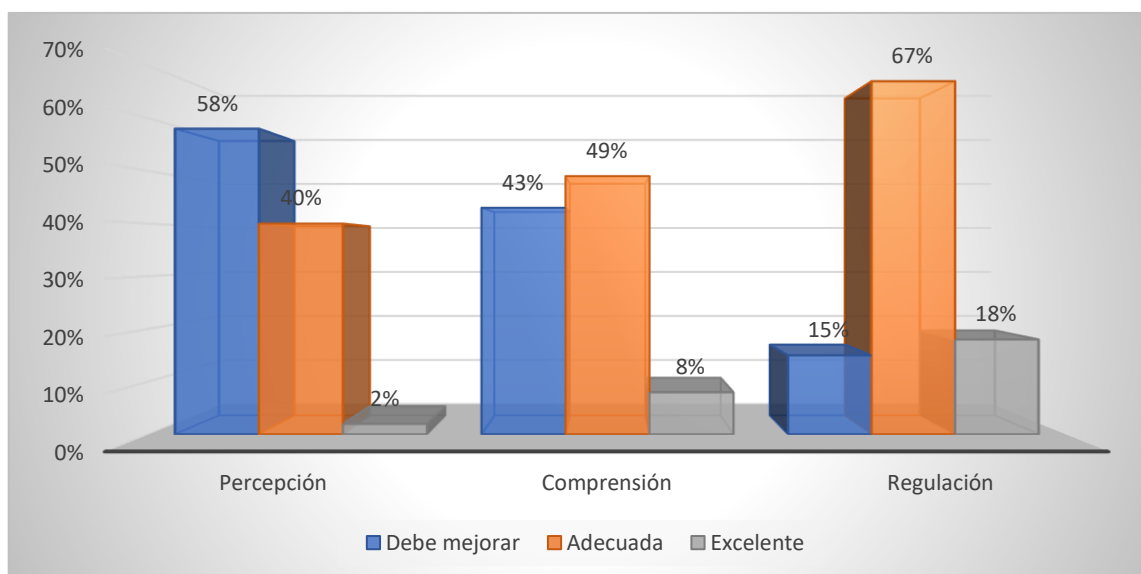
IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos:

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de la inteligencia emocional con sus dimensiones.

Dimensiones	Niveles	F	%
Percepción	Debe mejorar (poca atención)	50	58%
	Adecuada percepción	34	40%
	Debe mejorar (demasiada atención)	2	02%
	Total	86	100%
Comprensión	Debe mejorar	37	43%
	Adecuada comprensión	42	49%
	Excelente comprensión	7	08%
	Total	86	100%
Regulación	Debe mejorar	13	15%
	Adecuada regulación	58	67%
	Excelente regulación	15	18%
	Total	86	100%

Figura 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de la inteligencia emocional con sus dimensiones.



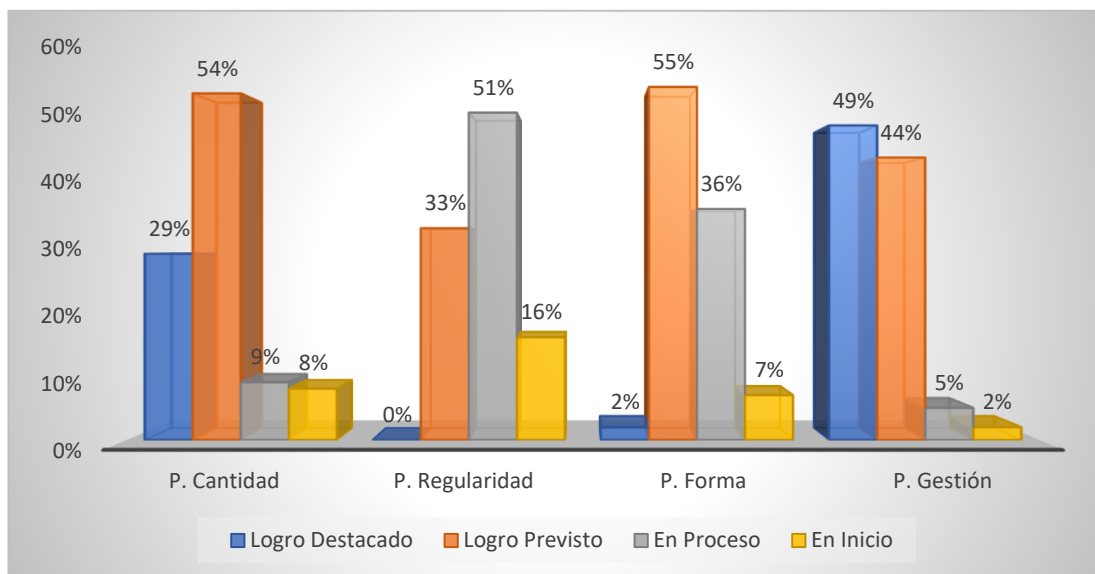
Análisis e interpretación:

La Tabla 1 presentó: en la dimensión de Percepción, se observó que el 58% de los participantes necesita mejorar su capacidad de atención, indicado por la categoría "Debe Mejorar (Poca Atención)". Por otro lado, el 40% mostró una percepción adecuada, mientras que solo un 2% necesita mejorar en el sentido opuesto, es decir, prestando demasiada atención. En cuanto a la dimensión de Comprensión, se evidenció que el 43% de los participantes necesita mejorar en la categoría "Debe Mejorar", mientras que el 49% mostró una comprensión adecuada y un 8% alcanza una excelente comprensión. En la dimensión de Regulación, el 67% de los participantes exhibe una adecuada regulación emocional, mientras que el 15% necesita mejorar y el 18% mostró una excelente regulación.

Tabla 2. *Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles del rendimiento académico matemático con sus dimensiones.*

Dimensiones	Niveles	F	%
Problemas de cantidad	Logro destacado	25	29%
	Logro previsto	46	54%
	En proceso	8	09%
	En inicio	7	08%
	Total	86	100%
Problemas de regularidad, equivalencia y cambio	Logro destacado	0	0%
	Logro previsto	28	33%
	En proceso	44	51%
	En inicio	14	16%
	Total	86	100%
Problemas de forma, movimiento y localización	Logro destacado	2	02%
	Logro previsto	47	55%
	En proceso	31	36%
	En inicio	6	07%
	Total	86	100%
Problemas de gestión de datos e incertidumbre	Logro destacado	42	49%
	Logro previsto	38	44%
	En proceso	4	05%
	En inicio	2	02%
	Total	86	100%

Figura 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores del rendimiento académico matemático con sus dimensiones.



Análisis e interpretación:

La Tabla 2 presentó: en la dimensión de Problemas de Cantidad, se destacó que el 54% de los participantes que alcanzó el logro previsto, mientras que el 29% obtuvo un logro destacado. Un 9% estuvo en proceso y un 8% estuvo en inicio. En la dimensión de Problemas de REyC, el 51% de los participantes estuvo en proceso, indicando que se encuentran trabajando en estas habilidades. El 33% alcanzó el logro previsto, mientras que un 16% estuvo en inicio. En Problemas de FMyR, el 55% de los participantes logra lo previsto, y un 36% estuvo en proceso. Un 7% estuvo en inicio y un 2% logra destacado. Finalmente, en Problemas de GDel, el 49% logra destacado, indicando un rendimiento destacado en estas habilidades matemáticas. El 44% alcanzó el logro previsto, el 5% estuvo en proceso y un 2% estuvo en inicio.

4.2. Resultados inferenciales:

Tabla 3. *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.*

		IE	RAM	
Rho de Spearman	IE	Coeficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	0,127	
	N	86	86	
	RAM	Coeficiente de correlación	-0,166	1,000
		Sig. (bilateral)	0,127	
		N	86	86

Análisis e interpretación:

En la tabla 3 presentó: los hallazgos mostraron, el Rho de Spearman entre la IE y el RAM es de -0,166. El valor p asociado a esta correlación es 0,127, el cual es mayor a 0,05. Según la interpretación estándar, cuando el valor p al ser superior a 0,05, se tomó la hipótesis nula, por cuanto se niega una correlación entre la IE y el RAM en estos estudiantes.

Por lo tanto, los hallazgos exponen en base a la muestra estudiada, no se encontró una relación entre la IE y el RAM. Este hallazgo pudo tener implicaciones importantes para entender cómo estos dos factores se relacionan en el contexto educativo específico de la institución y el periodo de estudio mencionados.

Tabla 4. *Relación entre la percepción emocional y el RAM en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.*

			PE	RAM
Rho de Spearman	PE	Coefficiente de correlación	1,000	-0,199
		Sig. (bilateral)		0,066
		N	86	86
	RAM	Coefficiente de correlación	-0,199	1,000
		Sig. (bilateral)	0,066	
		N	86	86

Análisis e interpretación:

La tabla 4: los hallazgos los hallazgos mostraron, el Rho de Spearman de -0,199 entre la PE y RAM. El valor p asociado a esta correlación es 0,066, lo cual es mayor a 0,05. Según la convención estadística comúnmente aceptada, cuando el valor p es mayor que 0,05, se aceptó la hipótesis nula, indicando la no existencia de una correlación entre la PE y el RAM en estos estudiantes.

En tanto, los resultados sugieren que, en la muestra analizada, no se encontró una relación entre la PE y el RAM. Indicando que, al menos en el contexto específico de esta institución educativa y periodo de estudio, la PE no parece está vinculada al RAM.

Tabla 5. *Relación entre la comprensión emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima – 2023.*

			CE	RAM
Rho de Spearman	CE	Coeficiente de correlación	1,000	-0,081
		Sig. (bilateral)		0,458
		N	86	86
	RAM	Coeficiente de correlación	-0,081	1,000
		Sig. (bilateral)	0,458	
		N	86	86

Análisis e interpretación:

La tabla 5: los hallazgos mostraron, un Rho de Spearman de -0,081 entre el CE y RAM. El valor p asociado a esta correlación es 0,458, que es mayor a 0,05. De acuerdo con el criterio comúnmente aceptado, cuando el valor p al ser superior a 0,05, se acepta la hipótesis nula, indicando la no existencia de una correlación entre la CE y el RAM en estos estudiantes.

Los resultados sugieren que, en la muestra estudiada, no hay evidencia de una relación entre la CE y el RAM. Esto implica que, al menos en el contexto específico de esta institución educativa y periodo de estudio, la CE no parece estar fuertemente vinculada al RAM.

Tabla 6. *Relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico matemático en estudiantes de una institución educativa, Lima - 2023.*

			RE	RAM
Rho de Spearman	RE	Coeficiente de correlación	1,000	-0,079
		Sig. (bilateral)		0,468
		N	86	86
	RAM	Coeficiente de correlación	-0,079	1,000
		Sig. (bilateral)	0,468	
		N	86	86

Análisis e interpretación:

En la tabla 6 los hallazgos mostraron, un Rho de Spearman de -0,079. El valor p asociado a esta correlación es 0,468, que es mayor a 0,05. Según la convención estadística comúnmente aceptada, cuando el valor p es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula, indicando la no existencia de una correlación entre la RE y el RAM en estos estudiantes.

En consecuencia, los resultados sugieren que, en la muestra analizada, no se encontró un vínculo del RE y el RAM. Esto implica que, al menos en el contexto específico de esta institución educativa y periodo de estudio, la RE no parece estar fuertemente vinculada al RAM.

V. DISCUSIÓN

El estudio realizado planteó como objetivo determinar la relación existente entre la IE y el RAM en estudiantes de una institución educativa ubicada en Lima durante el año 2023. Al referirnos a la primera variable, la IE, se adopta el concepto propuesto por Goleman (1995), quien la conceptualiza como la destreza para comprender y gestionar las emociones personales, fomentar la motivación, identificar las emociones en otros y construir relaciones sociales. Este modelo subraya la importancia de la autorregulación emocional, la comprensión de las emociones personales y la habilidad para interactuar de manera efectiva con los demás.

En cuanto a la segunda variable, que aborda el rendimiento académico matemático, surge del rendimiento académico en general. Autores como Tonconi (2010), Erazo (2011), Garbanzo (2007) y Jiménez (2000) coinciden en que las calificaciones desempeñan un papel fundamental para medir y demostrar el rendimiento académico. Estas calificaciones se consideran herramientas cuantificables y estandarizadas que reflejan el grado de conocimientos adquiridos en relación con los objetivos educativos establecidos. Según Lamana y Peña (2018), el RAM es un elemento crucial con el potencial de ejercer un fuerte impacto en la dirección tanto educativa como profesional de un estudiante.

Las evidencias recopiladas en esta investigación revelaron que el valor p asociado a la correlación entre la IE y el RAM es de 0,127, superando el umbral convencional de significancia estadística de 0,05. Por consiguiente, no se observó una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este hallazgo plantea implicaciones sustanciales para comprender la naturaleza de la interacción entre la IE y el RAM en el contexto específico de la institución y el periodo de estudio abordados.

La discrepancia en los resultados obtenidos en el presente estudio respecto a investigaciones similares resalta la complejidad de la relación entre

la IE y el RAM. Mientras que algunos estudios, como el de Romero et al. (2022), sugieren una conexión positiva entre la IE y el RAM, la presente investigación no logró identificar una relación estadísticamente significativa.

El estudio de Romero et al. (2022) utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y, a pesar de sus esfuerzos en el enfoque cuantitativo y paradigma positivista, también concluyó que no había un nexo relevante o significativo entre la IE y la RAM. Estos resultados contrastan con las expectativas y evidencian la diversidad de factores los cuales pudieran influir en la interacción entre la IE y el rendimiento académico matemático.

El enfoque de Javier (2022), basado en la teoría de Vygotsky, tampoco logró identificar una relación importante entre la IE y el RAM. Este enfoque, aunque diferente en la base teórica, refuerza la falta de correlación significativa entre las variables estudiadas. El estudio de Escobar (2019), aunque encontró una correlación baja entre la IE y el RAM, es interesante notar que el valor "r" fue de 0.19, y el grado de significancia "p" fue de 0.028. Estos resultados sugieren una conexión, aunque débil, entre la IE y el RAM. Sin embargo, es crucial reconocer que el valor de "r" es relativamente bajo, lo que indica que otros factores pueden estar influyendo en la relación.

Por otro lado, se tiene los estudios de Martin-Requejo et al. (2023), Wong (2023) y Munive (2022) presentan perspectivas que divergen en algunos aspectos respecto a los resultados obtenidos en la investigación anterior. Martin-Requejo et al. (2023) enfocaron su estudio en los procesos neuropsicológicos, incluida la IE, que están vinculados a diversas habilidades matemáticas. La conclusión de que estos procesos están involucrados en habilidades específicas destaca la necesidad de intervenciones diferenciadas para abordar las distintas dimensiones de las habilidades matemáticas. Este enfoque resalta la complejidad del impacto de la IE en el RAM y sugiere que la intervención debe ser específica para maximizar los resultados.

La investigación de Wong (2023), basándose en su análisis sobre la influencia de la IE en la adquisición de habilidades matemáticas, proporciona evidencia cuantitativa que respalda la relevancia de la IE en este contexto. El empleo de pruebas y análisis de confiabilidad refuerza la robustez de los resultados, sugiriendo que la IE repercute de manera significativa en la adquisición de habilidades matemáticas. Estos hallazgos corroboran la importancia de considerar la IE como un factor clave en el rendimiento académico.

Y el estudio de Munive (2022) abordó específicamente la relación entre la IE y el RAM. A través de un enfoque cuantitativo y descriptivo, confirmó una conexión importante entre las variables analizadas. Este resultado respalda la idea de que las capacidades emocionales influyen significativamente en el rendimiento académico en matemáticas, proporcionando coherencia con los hallazgos de Wong (2023) y sugiriendo que la relación puede variar en función de las dimensiones específicas de la IE y las habilidades matemáticas consideradas.

En conjunto, estos estudios presentan una visión más matizada de la relación entre la IE y el rendimiento académico matemático, resaltando la necesidad de considerar la diversidad de procesos neuropsicológicos, la influencia durante la adquisición de habilidades matemáticas y la especificidad de las dimensiones emocionales en el contexto académico. Estas divergencias subrayan la complejidad del tema y la importancia de realizar investigaciones adicionales para comprender plenamente la dinámica entre la IE y el rendimiento académico en matemáticas.

En relación con los objetivos específicos planteados, el primero tuvo como propósito identificar la relación entre la PE y el RAM en estudiantes. Los resultados revelaron un valor p asociado a esta correlación de 0,066, superando el umbral convencional de significancia de 0,05. Por ende, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la PE y el RAM. Estos hallazgos indican que, al menos en el contexto específico de esta institución

educativa y periodo de estudio, la PE no parece estar fuertemente asociada con el RAM.

Para el segundo objetivo específico, se buscó identificar la relación entre la CE y el RAM en estudiantes. El valor p asociado a esta correlación fue de 0,458, indicando que no hay suficiente evidencia para afirmar que existe una correlación significativa. En consecuencia, no se logró establecer una relación estadísticamente significativa entre la CE y el RAM en este contexto particular.

En el contexto más amplio de la inteligencia emocional (IE), es crucial destacar que la investigación se fundamenta en la teoría propuesta por Goleman. Esta teoría ha tenido un impacto duradero en nuestra comprensión de la importancia de las emociones en la vida cotidiana. Goleman, en su influyente libro de 1995, identifica cinco elementos esenciales de la IE. En primer lugar, resalta la necesidad de la autoconciencia, remontándose a la famosa máxima socrática "conócete a ti mismo". La autoconciencia implica la validación y comprensión de nuestras propias emociones, lo que contribuye a entender el porqué de nuestros sentimientos.

A pesar de que no se encontró una correlación significativa entre la CE y el RAM en este estudio específico, la importancia de fomentar la autoconciencia y comprensión emocional sigue siendo relevante. Estas habilidades podrían tener impactos positivos en otros aspectos del bienestar estudiantil y, potencialmente, en el RA en áreas que no fueron abordadas en este análisis. Además, la falta de correlación en este contexto particular destaca la necesidad de considerar otras variables o contextos específicos que podrían influir en la relación entre la IE y el RAM.

El tercer objetivo específico se centró en identificar la relación entre la RE y el RAM en estudiantes. En este caso, el valor p asociado a la correlación fue de 0,468, lo que señala la ausencia de una relación estadísticamente significativa. En términos prácticos, esto implica que, al menos en el contexto

específico de esta institución educativa y periodo de estudio, la RE no parece estar fuertemente vinculada al RAM.

Goleman (1995), cuya teoría de la inteligencia emocional (IE) fundamenta esta investigación, destaca la relevancia del CE para expresar las emociones de manera adecuada en diversas situaciones, incluyendo la gestión de emociones como la ira. Asimismo, la empatía, que implica reconocer las emociones de los demás, constituye otro pilar fundamental de su teoría y se considera esencial para la construcción de relaciones sólidas y la resolución de conflictos. Por último, Goleman resalta la automotivación y la capacidad de dirigir nuestras emociones hacia el logro de metas personales y profesionales como un componente crucial para el éxito.

Aunque los resultados no evidenciaron una correlación significativa entre la RE y el RAM en este estudio específico, la importancia de estas habilidades emocionales sigue siendo fundamental. La capacidad de RE no solo impacta en la expresión emocional y la gestión de situaciones conflictivas, sino que también influye en la construcción de relaciones interpersonales y la motivación hacia el logro de metas. Es posible que la falta de correlación en este contexto particular señale la necesidad de explorar otras variables o considerar factores específicos que podrían modular la relación entre la RE y el RAM.

La exploración detallada de la relación entre la IE y el RAM a través de diversos estudios revela una complejidad inherente a esta dinámica. Aunque autores como Goleman (1995) han propuesto que la IE, abarcando aspectos como la percepción, comprensión y regulación emocional, podría influir en el rendimiento académico, los resultados recopilados aquí sugieren una falta de consistencia en los hallazgos. Mientras que algunos estudios, como el de Wong (2023) y Munive (2022), señalan una conexión significativa entre la IE y el rendimiento matemático, otros, como el presente estudio, no logran identificar asociaciones estadísticamente significativas.

La discrepancia en los resultados destaca la necesidad de un enfoque más integral al abordar la relación entre la IE y el RAM. Martin-Requejo et al. (2023) sugieren que diferentes procesos neuropsicológicos, incluidos aquellos relacionados con la IE, están implicados en diversas habilidades matemáticas, lo que enfatiza la importancia de intervenciones diferenciadas. Además, la falta de asociación significativa identificada en este estudio específico subraya la importancia de considerar factores contextuales específicos, como la institución educativa y el periodo de estudio, al evaluar la relación entre estos dos constructos.

En última instancia, este estudio y otros abordajes similares como el de Romero et al. (2022), Javier (2022) Escobar (2019) y otros, contribuyen al cuerpo de conocimientos que busca entender la compleja relación entre la IE y el rendimiento académico en matemáticas. A pesar de la falta de asociación significativa identificada en este contexto particular, estos esfuerzos de investigación son esenciales para informar y guiar intervenciones educativas más efectivas que consideren de manera integral el papel de la IE en el éxito académico. La reflexión sobre estos resultados no solo enriquece nuestra comprensión de la interacción entre las dimensiones emocionales y académicas, sino que también destaca la necesidad de investigaciones futuras que exploren y aclaren las complejidades subyacentes en esta relación.

Así mismo, el presente estudio representa un esfuerzo significativo para explorar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico matemático (RAM) en estudiantes. Aunque se han obtenido resultados que contribuyen al conocimiento en este campo, es crucial realizar una autocrítica para evaluar tanto los aspectos positivos como las limitaciones de la investigación. En cuanto a los aspectos positivos, se destaca la claridad metodológica en la formulación de los objetivos específicos y el diseño de la investigación. La aplicación de instrumentos estandarizados para medir la inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático proporciona una base sólida para la recolección de datos. Además, el análisis estadístico riguroso ofrece resultados precisos que permiten una interpretación robusta.

Sin embargo, se reconocen debilidades en el estudio, especialmente en la falta de consideración de variables moderadoras o contextuales que podrían influir en la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en matemáticas. La omisión de factores como las características individuales de los estudiantes, la calidad de la enseñanza o incluso el entorno socioeconómico puede haber afectado la generalización de los resultados. Es esencial destacar que los resultados obtenidos no concuerdan con la propuesta de Goleman, ya que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la IE y el RAM en este contexto de estudio. Esta discrepancia puede atribuirse a la diversidad de factores que influyen en el rendimiento académico y que no fueron abordados en la investigación.

Por lo tanto, el aporte fundamental del presente estudio radica en ofrecer una perspectiva crítica sobre la aplicabilidad de la teoría de Goleman en el ámbito específico del rendimiento académico matemático. Al demostrar que los resultados no respaldan la relación propuesta por Goleman, se abre la puerta a futuras investigaciones que exploren más a fondo los determinantes del RAM y la influencia de la IE en contextos específicos.

VI. CONCLUSIONES

- Primera:** El estudio ha logrado esclarecer la relación entre la IE y el RAM en estudiantes, destacando que los hallazgos revelaron un valor p de 0,127. En consecuencia, los resultados señalan que, dentro de la muestra estudiada, no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la IE y el RAM.
- Segunda:** El primer objetivo específico se centró en identificar la relación entre la PE y el RAM en estudiantes. Los resultados de este análisis mostraron un valor p de 0,066, indicando que, en la muestra estudiada, no se halló una relación estadísticamente significativa.
- Tercera:** Para el segundo objetivo, se buscó identificar la relación entre la CE y el RAM en estudiantes. Aquí, los hallazgos evidenciaron un valor p de 0,458, sugiriendo que no existe suficiente evidencia para afirmar que hay una correlación significativa entre la CE y el RAM en estos estudiantes.
- Cuarta:** Finalmente, el tercer objetivo abordó la relación entre la RE y el RAM en estudiantes, con hallazgos que arrojaron un valor p de 0,468. Esto indica que no hay suficiente evidencia para afirmar una correlación significativa entre la RE y el RAM matemático en esta población estudiantil.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera:** A la directora, se aconseja promover la exploración de métodos didácticos que fomenten la conciencia emocional en el aula de matemáticas, promoviendo un ambiente educativo que apoye el bienestar emocional de los estudiantes. Incorporar actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus emociones en el contexto matemático podría mejorar su motivación y actitud hacia la materia, lo que, a su vez, podría influir de manera indirecta en el rendimiento académico.
- Segunda:** A la directora que organice a los docentes, dado que los resultados específicos sobre la PE, CE y RE tampoco mostraron correlaciones significativas con el RAM, se sugiere explorar estrategias pedagógicas diferenciadas que aborden las diversas dimensiones de la IE. Incorporar métodos que integren el aspecto emocional en la enseñanza de las matemáticas podría proporcionar un enfoque más holístico para mejorar el aprendizaje.
- Tercera:** A la directora que proponga a los padres de familia, el incentivar el interés por las matemáticas de forma lúdica. Ante la sugerencia de que la comprensión emocional no está significativamente relacionada con el RAM. Actividades prácticas y juegos pueden ser herramientas efectivas para estimular la curiosidad y la participación activa en el aprendizaje de esta materia.
- Cuarta:** A los directivos y al departamento de psicología se les recomienda elaborar un plan en el área de tutoría para la mejora de la IE especialmente en su dimensión RE, ello permitirá que los estudiantes se sientan mejor en cada uno de los desafíos que les presenta la vida.

REFERENCIAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Bertrams, A. y Dickhauser, O. (2009). High-School students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences* 19, 135-138.
- Burga León, A. (2014). *Reporte técnico de la evaluación censal de estudiantes (ECE 2014)*. Segundo y cuarto (EIB) de primaria.
- Buriticá, L. J. J. (2021). *Fundamentación teórica e importancia de la inteligencia emocional en la práctica educativa*. Educa, (1).
- Cahuana Huaman, L. y Huaman Cuaresma, E. (2021). *Autoestima y Rendimiento Académico en estudiantes de 5to Año de Secundaria de la Gran Unidad Escolar Miguel Grau, Abancay, 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Ica. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1064>
- Camas Garzo, I., y Quílez Robres, A. (2021). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria*. [Tesis de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/107561/files/TAZ-TFG-2021-2749.pdf?version=1>
- Cedeño, A., y Olivo, K. (2017). Influencia del factor socio - afectivo en la calidad de desempeño escolar de los estudiantes del octavo año de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa "19 de Mayo" zona 5, Distrito 09D13, provincia del Guayas, Cantón Balzar. [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional de la Universidad de Guayaquil <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24148>
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. Ed. Tecla.

- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Díaz-Castela, M. D. M., Hale III, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., & García-López, L. J. (2013). Medición de la Inteligencia Emocional Percibida en Adolescentes Españoles con Síntomas de Trastorno de Ansiedad Social. *Anales de Psicología*, 29(2), 509-515.
- Druskat, V. U., Mount, G., & Sala, F. (Eds.). (2013). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*.
- Elías, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Bruselas: Academia Internacional de Educación/Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001294/129414s.pdf>.
- Erazo, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica clínica teórica y práctica*, 2(2), 144-173. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Escobar Salazar, S. (2019). *Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en matemática en estudiantes del quinto grado de primaria*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107893>
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M., y Fernández, M.-C. (2011). Rasgo de inteligencia emocional y rendimiento académico: control de los efectos del coeficiente intelectual, la personalidad y el autoconcepto. *Revista de*

159. <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. DOI:10.15517/REVEDU.V31I1.1252
- García M, Ibáñez J, Alvira F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; pp. 141-70.
- 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. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408c>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind The Theory of Multiples Intelligences*. The Theory in Practice. Basic Books.
- Goma, H. (2009). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Editorial Planeta.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Ediciones B. Argentina S.A.
- Górriz, A. B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D. E., Giménez-Espert, M. del C., & Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9753. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189753>
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., Miller, A., & Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom

factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 235-250.

Hoyos, J.D., & Barrajo, E. (2023). The emotional intelligence in university students from Colombia and Spain who practice relaxation techniques. [Inteligência emocional em universitários da Colômbia e Espanha que praticam técnicas de relaxamento.] *Retos*, 49, 478-484. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98006>

Javier Chuquilín, J. D. L. (2022). *Inteligencia emocional y aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de una institución educativa de Guadalupe, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/101446>

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21- 48. Recuperado de: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2067/2/RAE%20TESIS%20Gilma%20Camargo.pdf>

Kotsou I., Mikolajczak M., Heeren A., Grégoire J. & Leys C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review* 11, 151-165. doi: 10.1177/1754073917735902

Lamana-Selva, M. T., & Peña, C. D. L. (2018). Rendimiento académico en Matemáticas. Relación con creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1075-1092.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219.supp>

Martín, E. M. A. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.

- Martin-Requejo, K., González-Andrade, A., Álvarez-Bardón, A., & Santiago-Ramajo, S. (2023). Involvement of executive functions, emotional intelligence, and study habits in mathematical problem-solving and calculation in elementary school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 28(2), 145-152.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646. PMID: 17937602.
- Mello Román, Jorge Daniel, & Hernández Estrada, Adolfo. (2019). Un estudio sobre el rendimiento académico en Matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e29. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e29.2090>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular Básico Regular de menores*. MED.
- Ministerio de Educación. (2020). *Currículo Nacional*. Repositorio institucional del Ministerio de Educación. <https://sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/09/que-significa-la-competencia-resuelve-problemas-de-cantidad/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Kit de evaluación para el curso de Matemática para el segundo grado de primaria 2019*. Repositorio institucional del Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6293>
- Monroy, F. (2014). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/31224>
- Munive, I. F. (2022). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de matemática en los estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Satipo, 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio institucional de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/32233>

- Niebla, J. y Hernández, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (3), 487–501. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Ordoñez-Rufat, P., Polit-Martínez, M. V., Martínez-Estalella, G., & Videla-Ces, S. (2021). Emotional intelligence of intensive care nurses in a tertiary hospital. *Enfermería Intensiva (English ed.)*, 32(3), 125-132.
- Rehman, R. R., & Scholar, M. P. (2011). Role of emotional intelligence on the relationship among leadership styles, decision making styles and organizational performance: A review. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 409-416.
- Romero Caballero, S. C., Hernández Sánchez, I. B., Barrera Villarreal, R. E., y Mendoza Rojas, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2).
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampieri, R. H. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Ed. Paidós.
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(11), 45- 50. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- UNESCO (2022). *La UNESCO reveló que la mayoría de las y los estudiantes de América Latina y el Caribe declara tener una actitud positiva frente a personas de origen y cultura diferentes*. Unesco.org.

<https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-revelo-que-la-mayoria-de-las-y-los-estudiantes-de-america-latina-y-el-caribe-declara-tener>

- Valiente Cruz, V. E. (2022). *Resolución de problemas matemáticos y la inteligencia emocional en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa, Ancash-2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/98130>
- Valle Arias, A., Sánchez Rodríguez, S. M., Núñez Pérez, J. C., González Cabanach, R., González García, J. A., y Rosário, P. J. S. L. D. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2011-30663-010>
- Veloso-Besio, C., Peñaloza-Díaz, G., Gallardo-Peralta, L., Cuadra-Peralta, A., Roa, M. C., Santis, C. C., Cortés, C. R., y Bautista, J. V. (2023). Estudio psicométrico de validación del instrumento de inteligencia emocional, TMMS-24: comparación del modelo bifactorial y modelo de segundo orden. *Interciencia*, 48(4), 204-211. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/estudio-psicométrico-de-validación-del/docview/2817790479/se-2>
- Vinueza Cevallos, C. S., Paucar Ñacato B. D., Checa Aguilar, J. D., & Gastezzi Tapia, M. E. (2023). Desarrollo de las inteligencias múltiples y rendimiento escolar en matemáticas. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), 172–201. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3438>
- Wong Flores, Y. A. (2023). *Inteligencia emocional en el aprendizaje de matemática de los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Ate, 2023*. [Tesis de maestría]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/118992>
- Zamora-Araya, José Andrey, Cruz-Quesada, Jesús Daniel, & Amador-Montes, Marlon Steven. (2020). Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 137-150. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2818>

ANEXOS

Anexo 01. Tabla de operacionalización de variables

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Inteligencia emocional	Martín (2018) define a la inteligencia emocional como el propio nivel de desarrollo emocional y la capacidad de control que tiene una persona para gestionar sus emociones y así ayudarnos a tomar decisiones y ser felices de forma positiva	Para la inteligencia emocional se tomará en cuenta 3 dimensiones y cada una de ellas con 8 ítems; estas a su vez serán medidas con la escala ordinal de tipo Likert.	Percepción emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Soy sensible a las emociones. • A menudo me preocupo por cómo me siento. • A menudo me tomo un tiempo para pensar en mis sentimientos. • Creo que debería prestar atención a mis emociones y estados de ánimo. • Dejo que mis emociones influyan en mis pensamientos. • Pienso en mis emociones todo el tiempo. • A menudo pienso en cómo me siento. • Presto mucha atención a mis sentimientos. 	Ordinal - Bajo: 1 - Medio bajo: 2 - Medio alto: 3 - Muy alto: 4
			Comprensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso mis sentimientos con claridad. • Generalmente puedo identificar mis emociones. • Casi siempre sé cómo me siento. • A menudo conozco mis sentimientos sobre las personas. • A menudo soy consciente de mis emociones en diferentes situaciones. • Siempre puedo decir lo que siento. • A veces puedo decir cuáles son mis emociones. • Entiendo cómo me siento. 	

			Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none">• Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.• Aunque a veces estoy triste, generalmente soy optimista.• Incluso cuando me siento mal, trato de pensar en algo agradable.• Cuando estoy triste, pienso en todas las alegrías de la vida.• Si reviso demasiado las cosas y las complico, trato de calmarme.• Me interesa estar de buen humor.• Tengo mucha energía cuando me siento feliz.• Cuando estoy enojado, trato de cambiar mi estado de ánimo.	
--	--	--	-----------------------------	---	--

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Rendimiento académico matemático	Jiménez (2000) define que el rendimiento académico (RA) es la demostración y confirmación de un conocimiento que se ha obtenido en un área específica dependiendo de la edad y el grado académico. Se dice también que el alumnado es influido por el grupo de sus pares o del mismo contexto educativo.	Prueba diagnóstica en estudiantes de tercer y cuarto grado – Primaria.	Resuelve problemas de cantidad	<ul style="list-style-type: none"> Operaciones con Cantidades. Comprensión Numérica. Estrategias de Cálculo. Justifica sus procesos de resolución, incluyendo operaciones inversas con números naturales. 	Intervalo Logro destacado – AD: 18 - 20 Logro previsto – A: 14 - 17 Logro en proceso – B: 11 - 13 En inicio – C: Menos de 10
			Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación y Expresión. Verificación de Expresiones Algebraicas. Uso de Estrategias en Resolución. Formula y justifica afirmaciones sobre propiedades matemáticas. 	
			Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	<ul style="list-style-type: none"> Modelado y Descripción. Uso de Representaciones. Precisión en Desplazamientos. Estrategias de Manipulación. 	
			Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> Recolección y Registro de Datos. Interpretación de Gráficos y Tablas. Expresión de Probabilidades. 	

Anexo 02. Instrumentos de recolección de datos.

CUESTIONARIO SOBRE: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL – TMMS 24

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

INSTRUCCIONES: Responda la siguiente encuesta de la manera más sincera y concreta posible. Marque con una “X” la alternativa que más se adecue a su respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

ITEMS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
PERCEPCIÓN EMOCIONAL					
1. Soy sensible a las emociones.					
2. A menudo me preocupo por cómo me siento.					
3. A menudo me tomo un tiempo para pensar en mis sentimientos.					
4. Creo que debería prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.					
5. Dejo que mis emociones influyan en mis pensamientos.					
6. Pienso en mis emociones todo el tiempo.					
7. A menudo pienso en cómo me siento.					
8. Presto mucha atención a mis sentimientos.					
COMPRENSIÓN EMOCIONAL					
9. Expreso mis sentimientos con claridad.					
10. Generalmente puedo identificar mis emociones.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. A menudo conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13. A menudo soy consciente de mis emociones en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir lo que siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Entiendo cómo me siento.					
REGULACIÓN EMOCIONAL					

17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18. Aunque a veces estoy triste, generalmente soy optimista.					
19. Incluso cuando me siento mal, trato de pensar en algo agradable.					
20. Cuando estoy triste, pienso en todas las alegrías de la vida.					Cuando estoy triste, pienso en todas las cosas agradables de la vida
21. Si reviso demasiado las cosas y las complico, trato de calmarme.					
22. Me interesa estar de buen humor.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enojado, trato de cambiar mi estado de ánimo.					

CUESTIONARIO SOBRE: RENDIMIENTO ACADÉMICO MATEMÁTICO



4.º grado de primaria

Prueba diagnóstica Matemática

Conozcamos nuestros aprendizajes

Nombres y apellidos:

Sección:

N.º de orden:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

¿Cómo responder las preguntas del cuadernillo?

- En este cuadernillo, encontrarás preguntas en las que debes **marcar con una "X" solo una respuesta.**
- También encontrarás preguntas en las que tienes que **realizar tus procedimientos y escribir tu respuesta.**
- Hazlo de forma clara y ordenada.
- Usa solo **lápiz** para responder las preguntas.

Ejemplos:

1 **Tenía 3 carritos. Luego, mi tío me regaló 2 carritos. ¿Cuántos carritos tengo en total?**

a 2 carritos.

b 3 carritos.

c 5 carritos.

2 **Resuelve la siguiente situación:**

Rosario preparó 16 galletas de vainilla y 12 galletas de chocolate.
¿Cuántas galletas en total preparó Rosario?

Desarrolla aquí tu respuesta.

$$\begin{array}{r} 16 + \\ 12 \\ \hline 28 \end{array}$$

Respuesta: Preparó 28 galletas.

Ten en cuenta que:

- Debes resolver tu cuadernillo en silencio y sin mirar las respuestas de tus compañeros.
- Si tienes dudas en alguna pregunta, puedes pasar a la siguiente. Luego, si todavía tienes tiempo, puedes regresar a las preguntas que no has respondido.

¡Haz tu mejor esfuerzo!



Tienes **60** minutos
para resolver la prueba de Matemática.



Puedes **utilizar** los espacios en blanco
para hacer tus anotaciones al resolver las preguntas.

¡Ahora, puedes comenzar!

- 1 Tres estudiantes resolvieron en la pizarra la operación propuesta por la profesora.
¿Cuál de las operaciones es **correcta**?

a
$$\begin{array}{r} 237 - \\ \underline{198} \\ 161 \end{array}$$

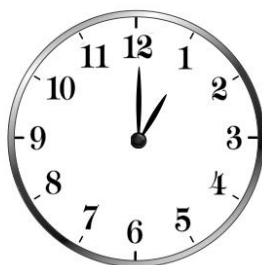
b
$$\begin{array}{r} 237 - \\ \underline{198} \\ 139 \end{array}$$

c
$$\begin{array}{r} 237 - \\ \underline{198} \\ 39 \end{array}$$

-
- 2 La biblioteca municipal se inauguró con 285 libros. Luego, la alcaldesa donó cierta cantidad de libros. Ahora, la biblioteca tiene en total 450 libros. ¿Cuántos libros donó la alcaldesa?

- a 735 libros.
b 450 libros.
c 275 libros.
d 165 libros.

- 3 Rosa llega al colegio a las 8 de la mañana. Por la tarde, cuando ella sale, el reloj indica la siguiente hora:



Según esta información, ¿cuánto tiempo pasó Rosa en el colegio?

- a 9 horas.
- b 7 horas.
- c 5 horas.
- d 4 horas.
-
- 4 Benjamín ha ahorrado dinero durante un tiempo y juntó S/346. Luego, va al banco a cambiar el dinero y pide que le den la cantidad máxima de billetes de S/10 y lo demás en monedas de S/1. ¿Cuántos billetes de S/10 recibirá Benjamín?

- a 4 billetes.
- b 34 billetes.
- c 46 billetes.
- d 340 billetes.

- 5 Luciano tiene la siguiente cantidad de figuritas:

2 cajas de



15 sobres de



4 figuritas sueltas



¿Cuántas figuritas tiene Luciano en total?

- a 2154 figuritas.
- b 219 figuritas.
- c 264 figuritas.
- d 354 figuritas.

-
- 6 A Mónica, le pidieron tejer 50 gorros de lana. Ella tejió 18 gorros de color rojo, 19 gorros de color azul y el resto de color verde. ¿Cuántos gorros de color verde tejió para cumplir con el pedido?

- a 13 gorros.
- b 37 gorros.
- c 87 gorros.

- 7 Un profesor necesita repartir 132 hojas de papel a sus estudiantes. ¿De cuál paquete puede sacar esta cantidad de hojas?



-
- 8 María tiene 60 pulseras y quiere colocar un adorno en cada una de ellas. En una bolsa, ella tiene 21 adornos, y en otra bolsa, tiene 16 adornos. ¿Cuántos adornos más necesitará María?

- a 23 adornos.
b 37 adornos.
c 60 adornos.
d 97 adornos.

9 Lee la siguiente situación:

César tiene 8 figuritas.

César dice: "Tengo 2 figuritas más de lo que recibirá Rosa".

Al escucharlo, Rosa dice: "**Entonces, yo recibiré 10 figuritas**".

¿Es correcto lo que dice Rosa?

Sí

No

Explica aquí tu respuesta.

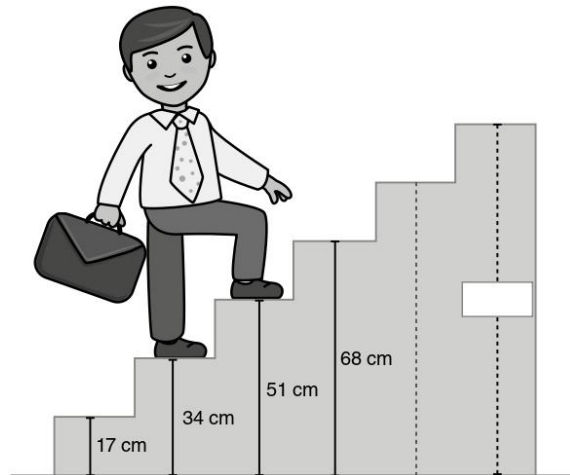
- 10 Gerardo está confeccionando camisas como esta.



¿Cuántos botones \oplus necesitará en total para 6 camisas?

- a 5 botones.
- b 11 botones.
- c 30 botones.
- d 56 botones.

- 11 Diego sube esta escalera para llegar a su centro de trabajo. La altura de cada escalón es siempre la misma. Observa.



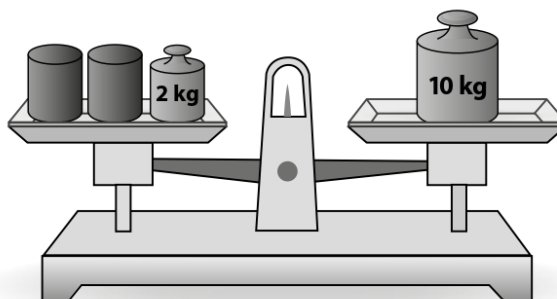
¿A qué altura del piso se encontrará Diego al subir toda la escalera?

- a 85 cm
- b 102 cm
- c 119 cm
- d 170 cm
-

- 12 ¿Cuál de los siguientes patrones aumenta de 6 en 6?

- a 60, 63, 66, 69 ...
- b 6, 16, 26, 36, ...
- c 6, 12, 24, 42, ...
- d 5, 11, 17, 23, ...

13 La siguiente balanza está en equilibrio.

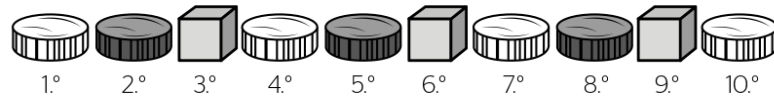


Se sabe que todos los  tienen igual peso.

¿Cuánto pesa cada  ?

- a 4 kg
- b 6 kg
- c 8 kg
- d 12 kg

14 Regina ordena estos objetos siguiendo un patrón.







Ella ha ordenado en total 20 objetos.

¿Cuál será el último objeto de este ordenamiento?



- 15 Dora juega con fichas de colores. El juego tiene las siguientes reglas.

 se pueden cambiar por 
 se pueden cambiar por 

En un momento del juego, Dora tiene 6 fichas blancas y dice lo siguiente.

“La **única manera** de cambiar mis 6 fichas blancas es por 2 fichas negras”.

 = 

¿Estás de acuerdo con lo que afirma Dora?

Sí

No

Explica aquí tu respuesta.

- 16 Alberto elabora llaveros para vender. Hoy, tiene 8 llaveros listos y se propone hacer 5 llaveros en cada uno de los siguientes días.

¿Qué tabla muestra la cantidad total de llaveros que va juntando Alberto en estos 6 días?

a

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
8	5	5	5	5	5

b

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
5	10	15	20	25	30

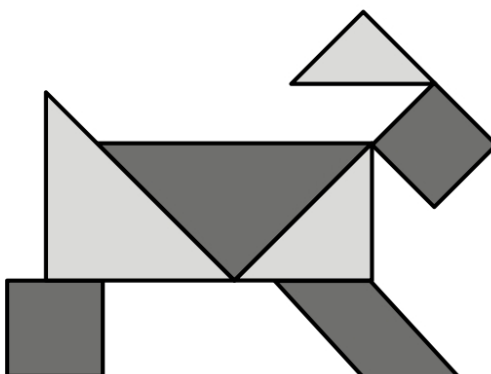
c

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
8	16	21	26	31	36

d

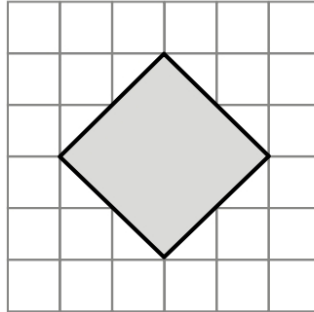
Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
8	13	18	23	28	33

- 17 Esta figura se ha formado con siete fichas de madera.



En la figura, marca una **X** en cada ficha que tenga la forma de un triángulo y marca una **✓** en cada ficha que tenga la forma de un cuadrado.

- 18 Observa la figura que se ha dibujado en la cuadrícula.



Miriam dice que **esa figura es un cuadrado**.

¿Es correcto lo que dice Miriam?

Sí

No

Explica aquí tu respuesta.

19 Fidel observa la casa de su perro desde atrás.



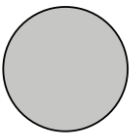
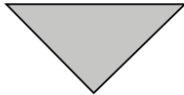


Desde su ubicación, ¿cómo observa Fidel la casa de su perro y el árbol?



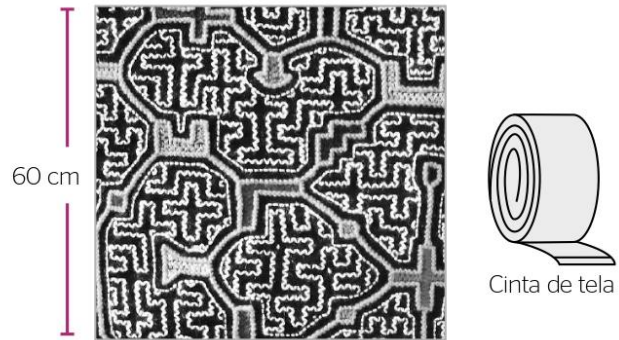
20 Observa la caja de regalo.



¿Qué forma tiene la base de la caja de regalo?

- a 
- b 
- c 
- d 

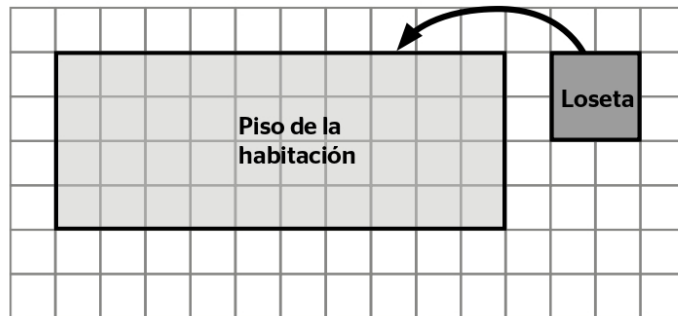
- 21 Observa el siguiente manto de forma cuadrada. Se quiere coser una cinta de tela en todo su contorno.



¿Cuántos centímetros de cinta se necesitarán para todo el contorno?

- a 60 cm
- b 120 cm
- c 240 cm
- d 3600 cm

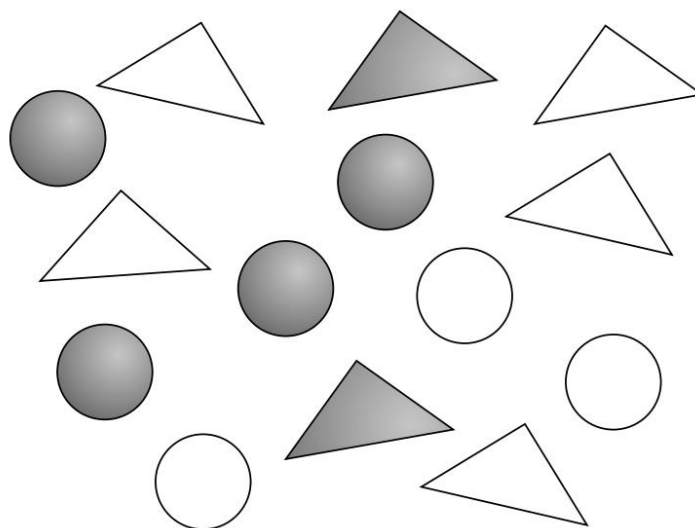
- 22 Este es el plano de una habitación. La superficie del piso se cubrirá con losetas de forma cuadrada del tamaño que se muestra.



¿Cuántas losetas se necesitarán para cubrir todo el piso de la habitación?

- a 10 losetas.
- b 5 losetas.
- c 4 losetas.
- d 40 losetas.

23 En una mesa, se tienen las siguientes fichas:




En la siguiente tabla escribe la cantidad de fichas según corresponda.

	Círculo	Triángulo
Gris	4	
Blanco		
TOTAL		

- 24 La biblioteca de una escuela tiene registrados los libros de diferentes áreas. Observa.

Cantidad de libros en la biblioteca

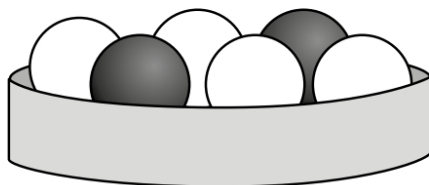
Ciencia y Tecnología	
Matemática	
Comunicación	

Cada  vale 5 libros.

Según el gráfico, ¿cuántos libros de Comunicación hay en la biblioteca?

- a 4 libros
- b 5 libros.
- c 9 libros.
- d 20 libros.

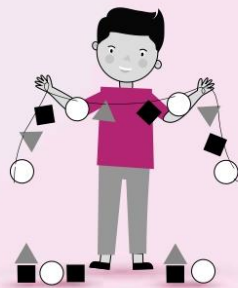
- 25 En un recipiente, Juliana coloca unas bolitas blancas y otras negras. Observa.



Juliana saca, sin mirar, una bolita del recipiente. ¿Cuál afirmación es correcta?

- a Es **seguro** que esa bolita sea blanca.
- b Es **posible** que esa bolita sea negra.
- c Es **imposible** que esa bolita sea negra.
- d Es **posible** que esa bolita sea roja.

5^o grado de primaria



Prueba diagnóstica Matemática

Conozcamos nuestros aprendizajes

Nombres y apellidos:

Sección:

N.º de orden:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

¿Cómo responder las preguntas del cuadernillo?

- En este cuadernillo, encontrarás preguntas en las que debes **marcar con una "X" solo una respuesta**.
- También encontrarás preguntas en las que tienes que **realizar tus procedimientos y escribir tu respuesta**.
- Hazlo de forma clara y ordenada.
- Usa solo **lápiz** para responder las preguntas.

Ejemplos:

1 **Tenía 3 carritos. Luego, mi tío me regaló 2 carritos. ¿Cuántos carritos tengo en total?**

a 2 carritos.

b 3 carritos.

c 5 carritos.

2 **Resuelve la siguiente situación:**

Rosario preparó 16 galletas de vainilla y 12 galletas de chocolate.
¿Cuántas galletas en total preparó Rosario?

Desarrolla aquí tu respuesta.

$$\begin{array}{r} 16 + \\ 12 \\ \hline 28 \end{array}$$

Respuesta: Preparó 28 galletas.

Ten en cuenta que:

- Debes resolver tu cuadernillo en silencio y sin mirar las respuestas de tus compañeros.
- Si tienes dudas en alguna pregunta, puedes pasar a la siguiente. Luego, si todavía tienes tiempo, puedes regresar a las preguntas que no has respondido.

¡Haz tu mejor esfuerzo!



Tienes **60** minutos
para resolver la prueba de Matemática.



Puedes **utilizar** los espacios en blanco
para hacer tus anotaciones al resolver las preguntas.

¡Ahora, puedes comenzar!

1 Nicolás tiene dos rollos de alambre y los usa para realizar un trabajo. En uno de los rollos, hay 54 m de alambre. En el otro rollo, hay 49 m de alambre. Luego de realizar el trabajo, le quedaron en total 27 m de alambre. ¿Cuántos metros de alambre usó Nicolás en el trabajo que realizó?

- a 130 m de alambre.
- b 76 m de alambre.
- c 27 m de alambre.
- d 22 m de alambre.

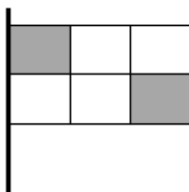
2 Para sembrar lechugas en un huerto escolar, los estudiantes de quinto grado de primaria han preparado un terreno con 35 surcos. En cada surco, se sembrarán 25 plantas de lechuga. ¿Cuántas plantas de lechuga necesitarán en total?

- a 60 plantas.
- b 245 plantas.
- c 755 plantas.
- d 875 plantas.

- 3 Los estudiantes y profesores de una escuela de Chachapoyas contratarán buses para realizar un paseo a la Fortaleza de Kuélap. Cada bus puede llevar hasta 40 personas. En total, entre profesores y estudiantes, irán 316 personas al paseo. ¿Cuántos buses necesitarán contratar?

- a 7 buses.
b 8 buses.
c 40 buses.
d 356 buses.



- 4 Observa la siguiente bandera:

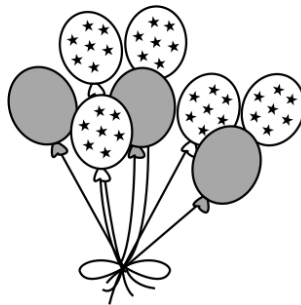


¿Qué parte de la bandera es de color gris?

- a $\frac{1}{6}$
b $\frac{2}{4}$
c $\frac{2}{6}$
d $\frac{6}{2}$

6

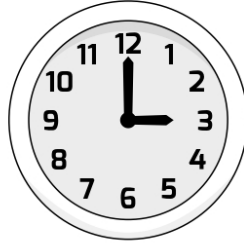
5 Fermín hizo un arreglo con globos. Algunos globos tenían diseños de estrellas y otros globos eran de color gris . Observa. 



¿Qué parte del total de globos era de color gris?

- a $\frac{3}{8}$
- b $\frac{3}{5}$
- c $\frac{1}{8}$
- d $\frac{8}{3}$

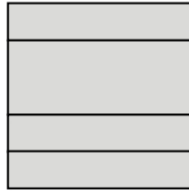
- 6 Dora llegó a su escuela a las 7:45 a. m. Por la tarde, al finalizar sus clases, ella salió cuando el reloj marcaba esta hora.



¿Cuánto tiempo estuvo Dora en la escuela?

- a 3 horas.
- b 7 horas y 15 minutos.
- c 7 horas y 45 minutos.
- d 8 horas.

- 7 Lucas diseñará una tarjeta en una cartulina cuadrada. Para eso, la divide en cuatro partes. Observa.



Luego, Lucas afirma: **“Cada una de las partes en las que se ha dividido la cartulina es $\frac{1}{4}$ del cuadrado”**.

¿Estás de acuerdo con la afirmación de Lucas?

Marca tu respuesta con una **X**.

Sí

No

Explica aquí tu respuesta.

- 8 Teresa repartió este chocolate entre sus hermanos.



Ella le dio $\frac{1}{2}$ del chocolate a Miguel, $\frac{1}{4}$ del chocolate a Diego y se quedó con el resto.
¿Qué parte del chocolate repartió Teresa entre sus hermanos?

- a $\frac{1}{8}$ del chocolate.
b $\frac{2}{4}$ del chocolate.
c $\frac{3}{4}$ del chocolate.
d $\frac{2}{6}$ del chocolate.

- 9 Cuatro padres de familia de quinto grado de primaria vendieron chicha morada en botellas de $\frac{1}{2}$ litro y de 1 litro en el quiosco de la escuela. Observa la información de la siguiente tabla:

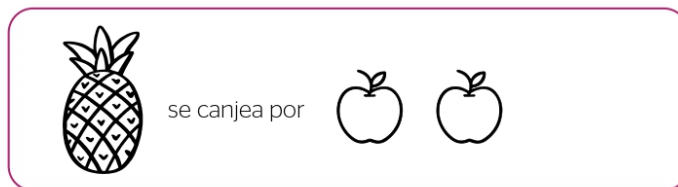
Chicha morada vendida por los padres de familia

	Botellas de $\frac{1}{2}$ litro	Botellas de 1 litro
Luis	10	5
Mari	7	3
Jesús	10	3
Dina	6	5

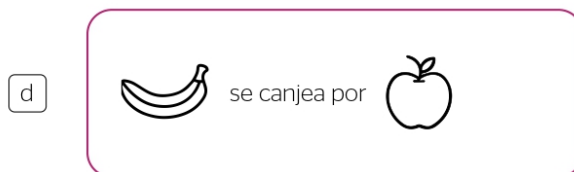
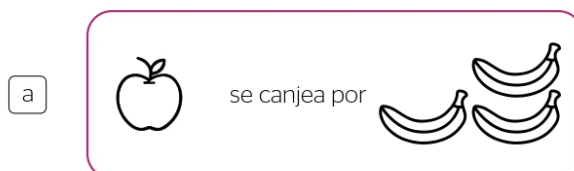
Cada botella de $\frac{1}{2}$ litro de chicha se vendió a S/1 y cada botella de 1 litro de chicha se vendió a S/2. En total, ¿cuánto dinero juntaron los padres de familia por la venta de la chicha morada?

- a S/49
- b S/65
- c S/98

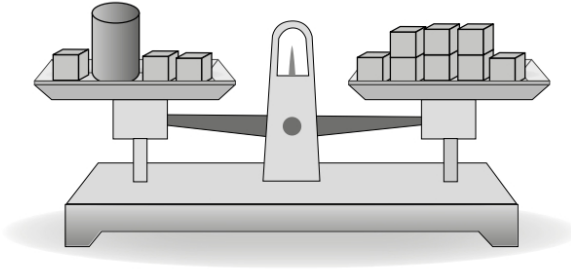
- 10 En un mercado de frutas, los comerciantes acordaron canjear sus productos entre ellos de la siguiente manera:










Según dicho acuerdo, ¿cuál de las siguientes expresiones es **correcta**?



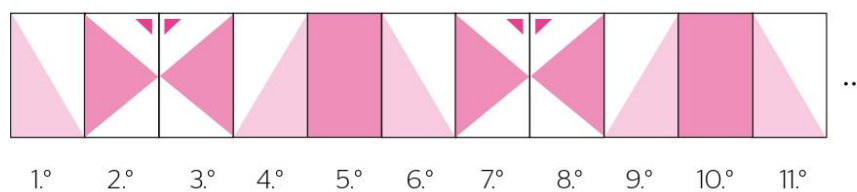
- 11 La siguiente balanza está en equilibrio.



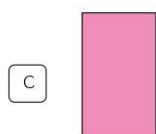
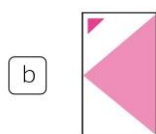
Se sabe que todos los  tienen la misma cantidad de gramos. ¿Cuántos  se necesitan para tener la misma cantidad de gramos que el  ?

- a 11 
- b 8 
- c 6 
- d 5 

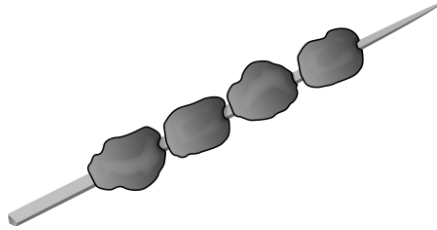
- 12 Gabriela preparó unas tarjetas rectangulares para decorar el borde de un mural. Observa el patrón que ella sigue.



¿Cuál de las siguientes tarjetas ocuparía el lugar 18.º en el mural que decora Gabriela?



- 13 Jorge prepara anticuchos de carne para venderlos. Observa.



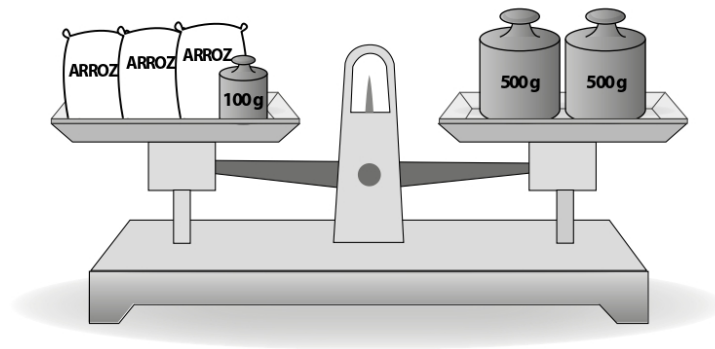
En la siguiente tabla, Jorge registra la cantidad de trozos de carne que usará según la cantidad de palitos que prepare.

Cantidad de palitos	1	2	3	4	...
Cantidad de trozos de carne	4	8	12

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa la relación entre la cantidad de palitos y la cantidad de trozos de carne mostrada en la tabla?

- a La cantidad de trozos de carne siempre es el doble de la cantidad de palitos.
- b La cantidad de palitos siempre es el doble de la cantidad de trozos de carne.
- c La cantidad de palitos siempre es el cuádruple de la cantidad de trozos de carne.
- d La cantidad de trozos de carne siempre es el cuádruple de la cantidad de palitos.

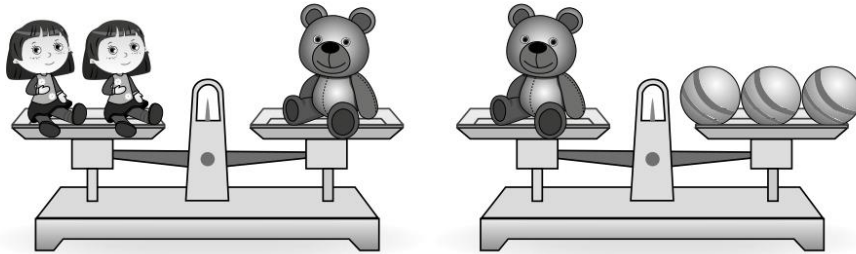
- 14 Observa la siguiente balanza que está en equilibrio.



Todas las bolsas de arroz mostradas tienen la misma cantidad de gramos. ¿Cuántos gramos tiene cada bolsa de arroz?

Escribe aquí tu procedimiento y tu respuesta.

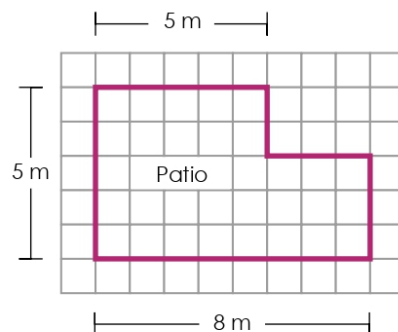
15 Estas balanzas están en equilibrio.



Según esta información, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es **verdadera**?



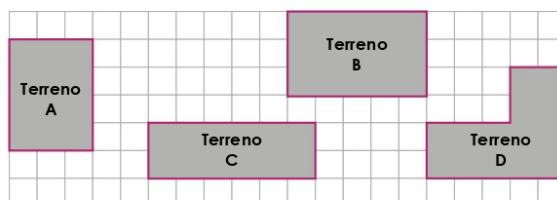
- 16 Adela dibujó el plano del patio de su casa. Observa.



¿Cuánto mide el contorno del patio de la casa de Adela?

- a 18 m
- b 23 m
- c 26 m
- d 40 m

- 17 La familia López quiere comprar un terreno y va a escoger entre los cuatro terrenos que se muestran a continuación.

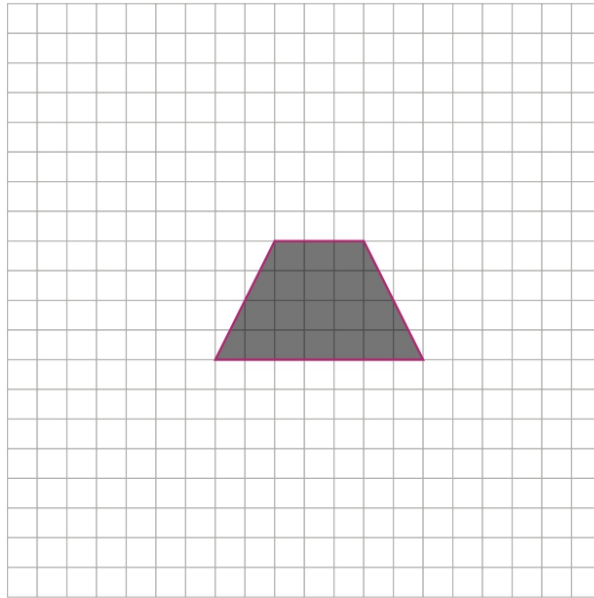


Ellos desean comprar el terreno que tiene mayor superficie. ¿Cuál de ellos deberían escoger?

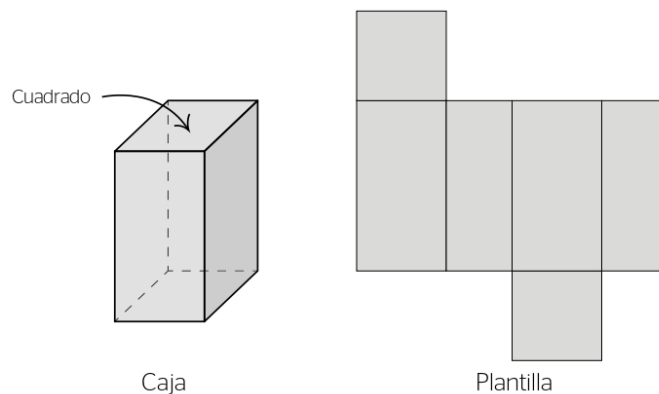
- a Terreno A.
- b Terreno B.
- c Terreno C.
- d Terreno D.

- 18 Para un proyecto de arte, Omar debe trasladar en la cuadrícula la figura de color gris, según estas indicaciones: 6 cuadraditos hacia la izquierda y 5 cuadraditos hacia abajo.

Dibuja en la cuadrícula la figura en su nueva ubicación.



- 19 Irene quiere armar una caja de base cuadrada. Para ello, dibujó la plantilla que se muestra. Observa.



Luego, afirmó lo siguiente: **“Con esta plantilla puedo armar la caja que necesito, porque las bases que dibujé son dos cuadrados”**.

¿Estás de acuerdo con la afirmación de Irene?

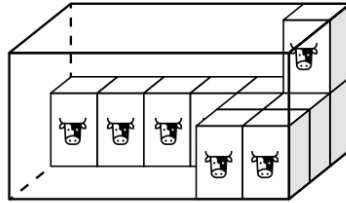
Marca tu respuesta con una **X**.

Sí

No

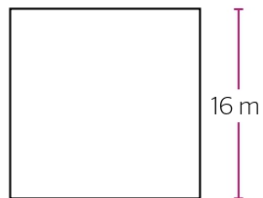
Escribe aquí la justificación de tu respuesta.

- 20 Félix guarda los envases de leche de su tienda en cajas como la que se muestra a continuación.



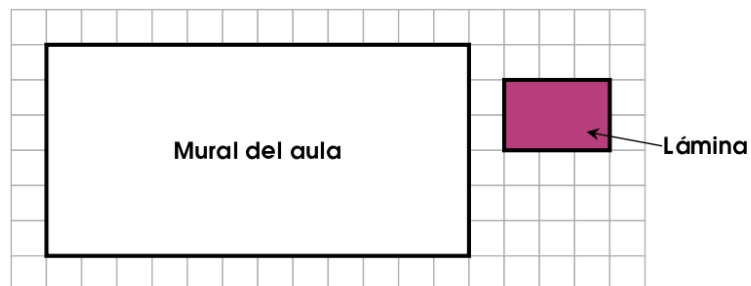
En total, ¿cuántos envases de leche podrían entrar en una caja?

- a 7 envases.
 - b 11 envases.
 - c 18 envases.
 - d 36 envases.
-
- 21 ¿Cuánto mide el perímetro de este cuadrado?



- a 16 m
- b 32 m
- c 64 m
- d 256 m

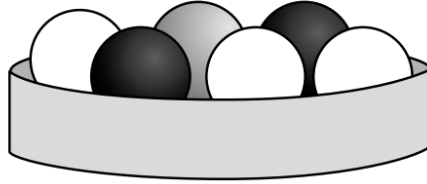
- 22 Los estudiantes de Marta han dibujado unas láminas en la clase de Arte. Marta quiere saber cuántas láminas entran en el mural de su aula. Para averiguarlo, representó el mural y una de las láminas en una cuadrícula. Observa.



Todas las láminas de los estudiantes son de la misma forma y tamaño y no se dejará espacio libre entre ellas. ¿Cuántas láminas entran en total en el mural del aula de Marta?

- a 12 láminas.
- b 8 láminas.
- c 6 láminas.
- d 4 láminas.

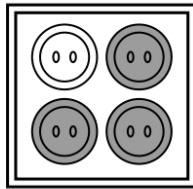
- 23 En este envase, hay 6 pelotitas.



Con los ojos cerrados, Adrián saca una pelotita del envase. ¿Qué resultado es **más probable** que ocurra?

- a Que Adrián saque una pelotita de color blanco.
- b Que Adrián saque una pelotita de color gris.
- c Que Adrián saque una pelotita de color negro.

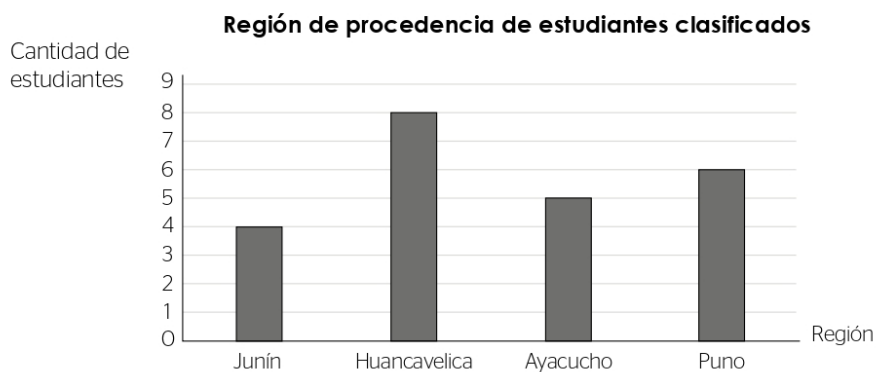
-
- 24 María juega a sacar, sin mirar, un botón de esta caja que contiene botones grises y blancos.



¿Qué se puede afirmar de este juego?

- a Es **imposible** que saque un botón blanco.
- b Es **seguro** que saque un botón gris.
- c Es **posible** que saque un botón blanco.
- d Es **posible** que saque un botón cuadrado.

- 25 En un campeonato interescolar de atletismo, clasificaron estudiantes de cuatro regiones del Perú. El siguiente gráfico de barras muestra la región de procedencia de estos estudiantes.



¿Cuál de las siguientes tablas corresponde a la información mostrada en el gráfico?

a

Región	Cantidad de estudiantes
Junín	8
Huancavelica	6
Ayacucho	5
Puno	4

b

Región	Cantidad de estudiantes
Junín	4
Huancavelica	5
Ayacucho	6
Puno	8

c

Región	Cantidad de estudiantes
Junín	6
Huancavelica	5
Ayacucho	8
Puno	4

d

Región	Cantidad de estudiantes
Junín	4
Huancavelica	8
Ayacucho	5
Puno	6

Anexo 03: Evaluación por juicio de expertos, formato UCV.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia SI

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

OLIVERI ANITA ROSEVELT EDGAR

Especialidad del validador: MG. EN NEUROPSICOLOGIA, ESP. EN AUDICION, LENGUAJE Y APRENDIZAJE

Lima, 24 de noviembre del 2023.

FIRMA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia ___ si ___

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mag. Tania Maria Anaya Figueroa

Especialidad del validador: __Metodólogo__

Lima, 21 de noviembre del 2023



FIRMA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 04: Resultado de similitud del programa Turnitin

//ev.turnitin.com/app/carta/es/?s=1&o=2268572418&u=1135599039&ro=103&student_user=1&lang=es

TRINIDAD ALCA BABILÓN | TESIS - ALCA

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAestrÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La inteligencia emocional y el rendimiento académico matemático en los estudiantes de primaria de una institución educativa, Lima 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA:
Alca Babilón, Trinidad (orcid.org/0000-0002-1374-7299)

ASESORES:

Resumen de coincidencias X

16 %

Se están viendo fuentes estándar

EN Ver fuentes en inglés

Coincidencias

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	8 % >
2	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	1 % >
3	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1 % >
4	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	1 % >
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 % >

Anexo 05: Cálculo del tamaño de la muestra.

Nivel de confianza en la investigación: 95%

Valor Z = 1,96

Margen de error muestral = 5% = 0,05

Población objetivo = 109 estudiantes

Proporción muestral = 0,5 (Criterio conservador)

Fórmula: Población finita

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

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (1-0.5) (109)}{(0.05)^2 (109-1) + (1.96)^2 (0.5) (1-0.5)}$$

$$n = 86$$

$$n = 86 \text{ Colaboradores}$$

Anexo 06: Resultados de la Confiabilidad (Alfa de Cronbach).

ALFA DE CRONBACH DEL INSTRUMENTO TMMS-24

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	24	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,814	24

ALFA DE CRONBACH DEL INSTRUMENTO MATEMÁTICA

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,841	25