



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Gestión de las emociones y aprendizajes significativos en las
estudiantes de secundaria de una institución educativa pública
de Sullana. Piura, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Quispe Lazo, Gloria Carolina (ORCID: 0000-0002-7538-1843)

ASESOR:

Dr. Alvarado Rojas, Fernando Eugenio (ORCID: 0000-0002-5220-9696)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios por permitir el anhelo de mi corazón de concluir la maestría. A mis padres que siempre me inculcaron el estudio como medio de superación A mis hijos por ser mi motivo y fortaleza para lograr mis metas profesionales.

Agradecimiento

Mi agradecimiento a todas las personas que de diferentes maneras me apoyaron para el logro de este objetivo en forma especial al Dr. Fernando Eugenio Alvarado Rojas por sus conocimientos y empatía que sumaron para alcanzar mi meta.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
RESUMEN	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2 Variables y operacionalización	15
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	16
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.5 Procedimientos.....	18
3.6 Método de análisis de datos	18
3.7 Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN	35
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES	42
REFERENCIAS.....	43
ANEXOS	50

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Relación entre gestión de las emociones y aprendizajes significativos	28
Tabla 2. Relación entre dimensión interpersonal y aprendizaje significativo	30
Tabla 3. Relación entre dimensión intrapersonal y aprendizaje significativo	32
Tabla 4. Relación entre dimensión Adaptabilidad y aprendizaje significativo	34
Tabla 5. Relación entre dimensión Adaptabilidad y aprendizaje significativo	36
Tabla 6. Relación entre gestión de las emociones y aprendizajes significativos	38
Tabla 7. Relación entre dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos	39
Tabla 8. Relación entre dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos	40
Tabla 9. Relación entre dimensión adaptabilidad y aprendizajes significativos	41
Tabla 10. Relación entre manejo de estrés y aprendizajes significativos	42

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Relación gestión de las emociones y los aprendizajes significativos.....	29
Figura 2. Relación dimensión interpersonal y aprendizaje significativo	31
Figura 3. Relación dimensión intrapersonal y aprendizaje significativo	33
Figura 4. Relación dimensión adaptabilidad y aprendizaje significativo	35
Figura 5. Relación dimensión manejo de estrés y aprendizaje significativo	37

Resumen

La presente investigación se desarrolló bajo el objetivo de determinar de qué manera se relaciona la gestión de las emociones con el nivel de aprendizaje significativo que tenían los estudiantes de una institución educativa de Sullana. Corresponde a una investigación de tipo aplicada, de diseño no experimental, correlacional. La muestra se formó con 289 estudiantes, los cuales fueron elegidos mediante muestreo probabilístico. Para el recojo de información se dispuso de la aplicación de la técnica de la encuesta, mediante la aplicación de dos cuestionarios. Ambos cuestionarios demostraron tener un alto nivel de confiabilidad, de acuerdo con la prueba Alfa de Cronbach. En los resultados se encontró que la variable gestión de las emociones tenía relación directa con el nivel de aprendizaje significativo. De igual forma, las dimensiones interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés tenían el mismo tipo de relación con el aprendizajesignificativo. De esta manera se concluye que un alto nivel de gestión de las emociones se relaciona con los niveles de logro en los aprendizajes significativos.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, gestión de emociones, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad.

Abstract

The present investigation was developed under the objective of determining how the management of emotions was related to the level of significant learning that the students of an educational institution in Sullana had. It corresponds to an applied type research, non-experimental, correlational design. The sample consisted of 289 students who were chosen through intentional non-random sampling. For the collection of information, the application of the survey technique was available, through the application of two questionnaires. Both questionnaires proved to have a high level of reliability, according to Cronbach's Alpha test. In the results, it was found that the emotion management variable was directly related to the level of significant learning. Similarly, the interpersonal, intrapersonal, adaptability and stress management dimensions had the same type of relationship with meaningful learning. In this way, it is concluded that a high level of emotion management is associated with better levels of achievement in significant learning.

Keywords: Meaningful learning, emotion management, emotion management, interpersonal, intrapersonal, adaptability.

I. INTRODUCCIÓN

La gestión de emociones, en el mundo actual tiene demasiada significación en los alumnos de nivel secundaria, llegando a ser un factor base para el aprendizaje generando un apoyo en la formación de la IE de las personas (Acostay Torres, 2017).

A nivel mundial, lo que implica el concepto de gestión de emociones es ofrecer a los alumnos un conjunto de estrategias y herramientas que le puedan permitir afrontar con éxito diferentes retos de su actuar cotidiano o profesional. Se debe tener en cuenta que la educación no pretende poner una barrera al tema académico, sino por el contrario lo que busca es considerar al alumno como un todo integral.

El contexto actual del aprendizaje requiere una mirada a todas las dimensiones, como en su momento reportó Bulut Özek (2018), en un grupo de estudiantes de Reino Unido, con dificultades para el aprendizaje en línea derivados del estrés que se presentan al llevar las tareas de casa. Xu et al. (2019) reportaron un análisis en un grupo de estudiantes de Estados Unidos, donde el aprendizaje significativo estaba condicionado por factores emocionales. También, McCloughen et al. (2020) encontraron que muchos estudiantes no tienen buen desempeño cuando se tiene algún tipo de inestabilidad emocional. Zheng (2017) sobre un caso de estudio en China, manifiesta que los límites emocionales generan condicionamiento del aprendizaje, justificándose en componente de naturaleza intercultural. La importancia de la gestión de las emociones también resulta en base a su regulación y orientación vital (Ashori y Najafi, 2021). Para Espoz-Lazo et al. (2020) consideraron que las emociones no pueden desvincularse del sentido educativo.

Siendo importante generar los nuevos modelos de aprendizaje, en los cuales se debe considerar los diferentes tipos de captación que realizan los estudiantes para su aprendizaje, y crear estrategias enfocadas a cada una para poder motivarlos aprender para hacer que consideren a la institución como un lugar que les brinda la confianza de poder desarrollarse y expresarse libremente, un lugar donde logren el fin esperado para la mejora de sus habilidades. Para el nivel primario se debe tener en cuenta que los alumnos son la prioridad en el proceso educativo es por esto que se debe lograr que comprendan a través

de los mejores métodos de aprendizaje acompañado de estrategias, esto quiere significar que el aprendizaje significativo llegará a realizar un cambio en el individuo (Ibáñez, 2011). En el plano nacional, es posible ver que diferentes instituciones educativas, establecen un plan de acción, en el que involucra el fortalecimiento de la gestión de emociones que se rescata en los estudiantes es por esto que emplean diversas estrategias que ayudarán en la enseñanza del menor; gracias al liderazgo pedagógico por parte del docente, el estudiante puede ser guiado en una planificación, ejecución y compromiso constante por la mejora de su aprendizaje, también con el apoyo parental podría hacerse una mejora de las habilidades del menor pues genera un clima de apoyo constante en favor a la mejoría de los aprendizajes que los practicará por un periodo más prolongado en la memoria del estudiante.

En el plano local, en la Institución Educativa de la localidad de Sullana, se visualiza que el aprendizaje significativo es bajo debido a diversas causas, pero la más importante se relaciona con indicadores del aspecto emocional debido a diversas dificultades familiares que están afrontando, una generada por el marco de la emergencia sanitaria ocasionada por Covid19, pues muchos estudiantes lamentablemente llegaron a perder a sus parientes cercanos y en otros casos hubo una falta de trabajo que generó bajos ingresos económicos a sus hogares; esta difícil situación ha llevado a generar un obstáculo de aprendizaje que transmite el docente debido a que el alumno no puede llegar a una buena concentración para el desempeño de sus habilidades y estrategias.

Ante esta difícil realidad, para poder lograr mejoras en los aprendizajes de cada estudiante, es necesario conocer todas las perspectivas de la situación a través de la observación que realice el docente para que posteriormente pueda llegar a emitir estrategias que ayuden los procesos evolutivos de la alumna para generar un fortalecimiento en sus capacidades pedagógicas basado en estrategias socioemocionales aplicadas con recursos que garanticen mejoras de calidad en los aprendizajes; así también el estudiante mejora el aprendizaje de su conciencia reconociendo emociones que generan destreza en el equilibrio de sus emociones para el desarrollo de sus relaciones interpersonales (García et al., 2018).

Partiendo de la realidad descrita se hace necesario responder a la

pregunta general para conocer: ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022? derivándose de ello los denominados problemas específicos que sostienen investigar ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022?, ¿Cuáles la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022?, ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022? ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizajes significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022? De igual manera, se planteó como objetivo general: determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022, y como objetivos específicos determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022, determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022, determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022, determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022.

La investigación tiene justificación teórica, puesto que, con la recopilación

de información de definiciones de diferentes fuentes, se realizaron inferencias y conclusiones a la luz de las teorías del enfoque perceptivo de las emociones, las mismas que permitieron ampliar conocimientos relacionados con las variables motivo de estudio, por otro lado, el estudio resulta trascendente pues los resultados a obtenerse, por generalización, se pueden aplicar y estandarizar a otros contextos educativos concernientes a la gestión de emociones y aprendizajes significativos; asimismo, teóricamente se justifica el estudio por que ayudará a poder diferenciara los distintos enfoques plasmados por otros autores para la verificación de las variables gestión de emociones y aprendizaje significativo. En la justificación práctica, con la presente investigación, se atendió a una problemática educativa por medio del cual se proponen acciones estratégicas que permitan que las estudiantes mejoren sus aprendizajes significativos; además el presente estudio contribuyó con la investigación y descripción de los niveles de gestión emocional que tienen los estudiantes de primaria considerando un marco de dimensiones, de tal manera cuando se visualizan niveles bajos académicos del estudiante se busca un apoyo que son las líneas de atención pedagógica para llegar al nivel esperado de desarrollo emocional. En cuanto a la justificación metodológica, se desarrolló un instrumento idóneo para medir las variables, además del establecimiento de un tipo de estudio adecuado para el análisis de la gestión de emociones vinculado al aprendizaje significativo; así mismo, la posibilidad de aplicar una gama de estrategias relacionadas con el mejoramiento de los aprendizajes significativos, es posible con el conocimiento sobre los resultados a obtenerse.

Se partió de la hipótesis general que sostiene la existencia de una relación significativa entre la gestión de las emociones y el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022; y en las hipótesis específicas también se asumió que existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022; existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de

Sullana. Piura, 2022; existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022; existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Chavarría (2021) desarrolló una investigación referente a orientación didáctica para los maestros al desarrollar la gestión de emociones, teniendo como objetivo presentar un informe de orientación didáctica para docentes en la conducción de la gestión de emociones, mejorando el aprendizaje. La metodología empleada fue cualitativa, como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada a docentes de niños del sector norte de Quito.

De los resultados se concluye que los docentes no se encuentran correctamente capacitados en relación con el progreso y motivación de la inteligencia emocional de sus estudiantes, ello limita que se produzca un adecuado aprendizaje significativo. Concluyendo en la importancia para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en niños desde las primeras etapas, para fomentar su desarrollo social. También, Cartagena (2021) planteó una tesis con el objetivo de analizar la relación entre las emociones y los procesos de enseñanza que tienen lugar en una institución educativa secundaria. La metodología fue cuantitativa, tipo investigación básica, considerando un diseño correlacional causal. Su muestra estuvo conformada por 245 estudiantes, seleccionados mediante muestreo aleatorio. Se trabajó con técnicas como la encuesta, a través de la cual se han establecido instrumentos para la descripción de las emociones, así como de la percepción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Sus resultados mostraron que había una relación directa entre las valoraciones de las emociones y el aprendizaje, de este modo, estudiantes con bajo manejo de las emociones, tendían a considerar pésimas el desarrollo de las sesiones de clase.

Por su parte, Salas (2020) en su tesis sobre al aprendizaje como estrategia que favorecen a las habilidades socioemocionales, tuvo como finalidad describir la realización de un proyecto de gestión de emociones para mejorar el aprendizaje. La metodología implementada corresponde al enfoque cualitativo, considerando una investigación acción; como población fueron escogidos 21 alumnos en nivel primario, realizándose el recojo de información a través de la técnica de la encuesta y la aplicación de cuestionarios. A partir de los resultados se logró concluir en que la intervención fortalece las habilidades

socioemocionales partiendo de la convivencia escolar como elemento del aprendizaje, estableciendo además que la educación socioemocional constituye un proceso de aprendizaje sobre el trabajo colectivo e integración de valores por parte de los estudiantes.

Asimismo, Aránzazu et al.(2018) realizaron un estudio teniendo como finalidad abordar la importancia de la gestión de emociones en el aprendizaje partiendo de las investigaciones realizadas sobre el campo de la neurociencia y la psicología, presentando una metodología basada en una insondable revisión bibliográfica. Los resultados fueron que la adecuada conducción de las emociones puede incrementar la estimulación en el alumno y, consecuentemente, su aprendizaje; por su parte, como conclusión se indica que se debe establecer una enseñanza centrada en el estudiante promoviendo el reconocimiento de las individualidades los cuales pueden afectarse por el contexto y experiencia que se lleva a cabo durante la cognición.

Vercher (2019), en su tesis de doctoral propuso un modelo de gestión de la inteligencia emocional partiendo de un análisis de la competencia distintiva en la docencia. Fue una investigación aplicada, partiendo de un diseño propositivo. Se trabajó con una muestra de 453 estudiantes, considerados sin muestreo aleatorio. Se hizo uso tanto de técnicas cuantitativas como cualitativas, considerando además que la opinión de los estudiantes se relacionaba de manera directa desde la perspectiva emocional al momento de definir los resultados de aprendizaje.

De igual forma a nivel nacional, Mendoza y Chuquilin (2021) presentaron un trabajo referido a la gestión de emociones y aprendizaje significativo, teniendo como finalidad establecer de qué manera se relacionaban la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. Para este propósito hicieron uso de una investigación aplicada, considerando un diseño correlacional. El tamaño muestral corresponde a 94 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 8 y 12 años. Se hizo uso de cuestionarios como parte de la técnica de encuesta. De ello se desprende que existe una relación positiva entre los niveles de inteligencia emocional y aprendizaje significativo.

De igual forma, Piñán (2019) realizó un estudio referido a gestión de emociones y autoestima en el aprendizaje significativo, su objetivo general fue

determinar cómo se relacionaban ambas variables. Para ello partió del enfoque cuantitativo, consideró necesario utilizar un diseño no experimental, correlacional. Con ello se escogió una muestra de 116 estudiantes del nivel secundario. Dentro de las técnicas utilizadas se seleccionó a la encuesta. Además, se construyeron dos cuestionarios referidos a ambas variables. Los resultados dieron cuenta de la relación positiva y además era significativa, ya que con ello un mayor nivel de inteligencia emocional, deriva en mayores niveles de autoestima relacionado con el aprendizaje significativo.

Asimismo, Valdivia (2019) en su estudio tuvo como propósito establecer la relación entre la inteligencia emocional y el logro del aprendizaje, presentando una metodología de nivel descriptiva y alcance correlacional. Respecto de la población el estudio estuvo dirigida a una población de 72 estudiantes, la recolección de datos se dio mediante la encuesta tipo test y el análisis documental; como resultados se indicó que existe una relación directa entre la inteligencia emocional y el logro del aprendizaje, finalmente como conclusión se indica que hay una vinculación positiva la inteligencia adaptabilidad y logro del aprendizaje en los estudiantes.

Por su parte, Cermeño (2018) culminó un trabajo referente a la gestión de habilidades sociales emocionales para mejorar aprendizaje en los estudiantes, teniendo como objetivo establecer el efecto que produce al relacionarse ambas variables, contando con una metodología de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo correlacional, así como descriptivo. Por su parte, como instrumento de recolección de datos se tuvo una encuesta, contando con una población de 20 docentes y 120 estudiantes, llegando al resultado que no hay una adecuada vinculación entre estudiantes y docentes en proceso de enseñanza- aprendizaje, pudiendo concluir que los estudiantes no reciben un trato adecuado con los docentes, igualmente los docentes manifiestan que los estudiantes no se encuentran estimulados para el estudio.

Finalmente, Calle (2018) presentó un estudio referido a la inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes, además para establecer la relación entre ambas variables. Fue de tipo aplicada, considerando un nivel correlacional, diseño no experimental y transversal. Además, la muestra se formó con 85 niños del nivel primario. Se recogió la información empleando como

técnica un cuestionario para medir ambas variables, dando como resultado una relación significativa, la cual indicaba que esa relación era directa, así a mayor nivel de inteligencia emocional, le corresponde un mayor nivel de aprendizaje significativo.

Después de describir los antecedentes de estudio, se determinó las teorías que explican a la variable gestión de las emociones, estas son: las teorías de la emoción - fisiológicas, en donde según la autora Sánchez (2021) manifestó que esta teoría es de suma importancia, puesto que contemplan que los individuos tienen y sienten emociones en función a las respuestas del organismo, es decir cuando alguien siente tristeza, alegría, etc. No es más que producto de la segregación de diversas hormonas emitidas por el hipotálamo, las que nos hacen tener dichas emociones. Así mismo, se contemplan las teorías neurológicas, las cuales sostienen que las emociones no son más que el producto de la actividad dentro del cerebro, el cual de acuerdo al contexto en el que estamos expuestos, conduce a estas emociones. Y por último las teorías cognitivas, quienes se centran en que el responsable de las emociones son los pensamientos y las actividades mentales que nosotros mismos tenemos en función a un suceso y periodo determinado.

No obstante, referente a la teoría evolutiva de la emoción, según Wajnerman(2019) señaló que esta teoría se basa en el entorno histórico que tiene el individuo,es decir que las emociones actuales existen debido a que mejoran nuestra supervivencia o adaptación, esta teoría se respalda por ejemplo cuando un individuo es motivado a responder con rapidez ante los diferentes estímulos de su contexto y como se sabe, gracias a ello, este tiene mayores probabilidades de éxito y supervivencia.

Así mismo, referente a la teoría de la emoción James-Lange, según el autor Gallardo et al. (2021) señalaron la naturaleza fisiológica de las emociones, los cuales aparecen como respuestas a ciertos eventos, en su modo de experimentación, que además son producto de reacciones físicas que ocasiona el sistema nervioso.

Por otro lado, referente a la conceptualización de gestión de las emociones,según el autor Acevedo y Murcia (2017) acotaron que la inteligencia emocional es un concepto que actualmente se usa mucho en el desarrollo social

de las personas en instituciones educativas. En la actualidad se requieren conocer y usar estrategias para el desarrollo y empuje del nivel de IE de los educandos siendo que en clase se manifiestan escenarios diferenciadas y debe aprovecharse los espacios para la guía de los alumnos para el manejo de sus emociones y puedan resolver los problemas en diferentes situaciones personales y sociales.

Del mismo modo, según el autor Carminati (2021) refirió que las emociones impregnan los asuntos sociales humanos y pueden determinar significativamente la experiencia de las personas en sus lugares de trabajo, influyendo en su bienestar, motivación, satisfacción laboral y desempeño. Sin embargo, en una especie de dualidad cartesiana, las emociones se han opuesto a la razón debido a su naturaleza corporal irracional. Las emociones se han visto recientemente como productos de procesos tanto orgánicos como reflexivos, funcionando como un proceso de racionalización, esta agencia reflexiva entrelaza emociones con cogniciones, permitiendo que las primeras sean “sentidas” y “pensadas” para ofrecer una representación veraz del mundo experimentado.

Además, según los autores Brundin et al. (2021) señalaron que se refiere a la capacidad intrínseca que posee una persona para poder regular de forma eficiente sus emociones, en función al contexto en el que se encuentra. El individuo toma conciencia de su alrededor, consecuencias, actos, etc. Para responder de una forma positiva. Así mismo, se refiere a la capacidad para autogenerarse emociones positivas. Efectivamente, la gestión de emociones es un término que se refiere al uso de capacidades cognitivo-afectivas integrales que le permite a una persona generar orgánicamente una respuesta adecuada o exitosa a una situación. De acuerdo con lo mencionado, la inteligencia es fundamental en el ser humano, por lo tanto, en la educación primaria, estas habilidades deben ser utilizadas en la mayor medida posible.

Asimismo, Fernández y Ruiz (2008) indicaron que, en cuanto a las dimensiones interpersonales, esta incluye la empatía y la responsabilidad, las relaciones interpersonales sanas y la capacidad de escuchar, comprender y asignarle una valoración a la realidad emotiva que tienen las demás personas. Los maestros de primaria tienen una gran responsabilidad en orientar a las

familias para que sus hijos sean miembros responsables de la sociedad, puedan comunicarse con respeto y, lo más importante, manejen sus sentimientos y emociones.

Sobre la segunda dimensión intrapersonal, Sierra (2008) percibe la evaluación de la propia comprensión, la empatía y la capacidad de reflexionar positivamente sobre uno mismo como parte del proceso. Es importante en los niños ya que siempre están interactuando con sus compañeros, así como con otros profesores, ya que un niño es un ser social por naturaleza, por lo que los profesores deben emplear estrategias para obtener buenos resultados.

Acerca de la tercera dimensión adaptabilidad, Ugarriza y Pajares (2003) manifestaron que es ser capaz de aportar soluciones a situaciones difíciles, así como tener la capacidad de mantener la apertura, ser realista y eficiente en la gestión del cambio, y ser eficaz en el manejo de las situaciones de la vida cotidiana. Es más fácil manejar la adaptabilidad en los niños que en los adultos. Como resultado, los maestros deben trabajar con las familias para garantizar que los niños puedan salir adelante en situaciones difíciles mientras respetan a sus compañeros.

Igualmente, en razón de la cuarta dimensión manejo del estrés, Ugarriza (2001) indicó que incluye la capacidad de soportar el estrés y manejar los propios impulsos, mantener la calma y reaccionar a eventos estresantes manteniendo el equilibrio emocional. Los niños en edad escolar primaria se estresan al ver problemas en el hogar y por presión en la escuela, por lo tanto, necesitan que se les enseñe habilidades de afrontamiento al estrés.

Ahora, referente a la segunda variable, dentro de las teorías que explican a la variable aprendizajes significativos tenemos a Torres (2021), quien cita la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, donde el conocimiento verdadero se origina cuando los nuevos conocimientos adquieren un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que los actuales aprendizajes interactúan con los anteriores, pero ello, no por el hecho de que sea lo mismo, sino porque tienen que ver con el aporte de que sea un nuevo concepto. Con ello, lo que se pretende es que el nuevo conocimiento complemente con el antiguo.

Así mismo, se contempla la teoría de la asimilación, la cual permite

entender cómo el nuevo conocimiento se integra en los antiguos conocimientos. Este proceso ocurre cuando la nueva información complementa una estructura general ya antes contemplada, la cual sirve para expandir otra. Por otro lado, referente a la conceptualización de aprendizaje significativo, según el autor Salazar (2017) señaló que este concepto busca explicar cómo es que el cerebro aprende. Es decir, explica cómo el alumno retiene información y mantiene sus capacidades. Los alumnos son quienes desempeñan un papel protagónico y activo en este proceso, pues estos son responsables de su propio aprendizaje.

Así mismo, según la autora Caruana (2021) acotó que es un proceso, mediante el cual los alumnos adquieren nuevos conocimientos, habilidades y técnicas como producto de la información que previamente ya se contemplaba, pero, llevándolo a un nivel más avanzando, en donde el alumno gracias a sus capacidades mejora o complementa este aprendizaje de acuerdo a sus criterios y el contexto en donde lo aplica.

No obstante, según el autor Guerrero (2022) señaló que se produce cuando el material se presenta en su forma final y este es vinculado con la información previa que poseen los estudiantes, de esta manera haciendo que de manera intrínseca el estudiante tenga procesos cognitivos propios que le generen por manera autónoma la creación de un nuevo aprendizaje en base a conceptos previos.

Respecto a esta variable, se presentaron las dimensiones aprendizaje representacional, aprendizaje de conceptos, aprendizaje proposicional. Para Torres(2003), en cuanto a la primera dimensión aprendizaje representacional, en este son asignados conceptos a símbolos específicos, siendo estas las palabras, que son identificadas con los símbolos que refieren. Así, esta clase de aprendizaje conlleva la asignación de un significado a cada símbolo para que los educandos puedan fácilmente vincularlos a través de dibujos, por lo que tiene como fin incrementar términos y lenguas para solucionar un ejercicio o darle interpretación.

Acerca de la segunda dimensión, aprendizaje de conceptos, según los autores Sánchez y Delgado (2014) manifestaron que se indica que los conceptos reflejan las regularidades de eventos u objetos, y también están representados por símbolos o categorías específicas, así como abreviaturas de

atributos fundamentales de los referidos. Considerando la definición del autor, el aprendizaje de conceptos trasciende la representación ya que permite llevar a cabo definiciones a partir de las características vistas de manera conjunta

En cuanto a la tercera dimensión, Sánchez y Delgado (2014) expresaron que el aprendizaje proposicional, implica aprender que significan las ideas expresadas en una proposición, formando así un concepto. Este aprendizaje es el más valioso porque hace posible que los escolares elaboren proposiciones condicionadas a la realización de representaciones y teniendo conceptos indispensables para la realización de las proposiciones.

III. METODOLOGÍA

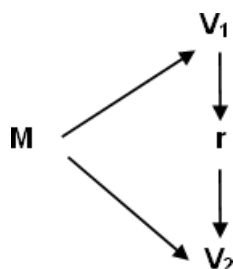
3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo aplicada. Según Martínez (2018), estas investigaciones tienen por finalidad generar alternativas de solución a problemas específicos, partiendo del conocimiento de la relación entre dos o más variables. Así, se consideró aplicada puesto que se utilizaron marcos teóricos de referencia respecto a las variables gestión de emociones y aprendizaje significativo, para conocer la relación entre las mismas y atender a la comprensión de su asociación con el fin de implementar en algún momento una propuesta educativa basado en un modelo funcional.

El enfoque de esta investigación fue de tipo cuantitativo, porque se utilizó fórmulas estadísticas y procedimientos matemáticos en el procesamiento de datos. Según Hernández et al. (2014) manifestaron que en este enfoque se procura la recopilación y análisis de datos obtenidos de distintas fuentes, esto implica que el procesamiento se realizó a partir de diversas herramientas informáticas, estadísticas, y matemáticas para obtener resultados.

El método de investigación utilizado correspondió al tipo hipotético – deductivo, el cual según Bernal (2013), se basó en el planteamiento de hipótesis generales y específicas para poder construir una verdad universal, además de ser un método empleado ampliamente en las investigaciones de las ciencias sociales. La investigación fue de diseño no experimental, transversal, correlacional. De acuerdo con Hernández et al. (2014) fue no experimental, puesto que se dejó de lado realizar alguna intervención con el fin de mejorar la realidad referida a una de las variables. Fue transversal, porque el recojo de información se realizó en un periodo único. Fue correlacional, dado que se propuso determinar una relación entre la variable gestión de las emociones junto con la variable aprendizaje significativo presente en estudiantes que pertenecían al nivel secundario.

En ese sentido la investigación se guio bajo el siguiente esquema:



donde:

M : Muestra de estudiantes de una institución educativa.

V₁ : Representa la observación de la variable gestión de las emociones.

V₂ : Representa la medición de la variable aprendizaje significativo.

r : Representa el grado de relación entre las variables.

3.2 Variables y operacionalización

Gestión de emociones

Definición conceptual: Para Acevedo y Murcia (2017) es la capacidad cognitivo-afectiva integral que permite a una persona dar orgánicamente una respuesta adecuada o exitosa a una situación a la cual se enfrenta.

Definición operacional: La inteligencia emocional es un concepto que actualmente se aplica mucho en relación al desenvolvimiento social de las personas en instituciones escolares. Las dimensiones consideradas son interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés. Para la dimensión interpersonal se consideraron los indicadores: empatía y responsabilidad social, en la dimensión intrapersonal los indicadores: autocomprensión y asertividad, para la dimensión de adaptabilidad: habilidad para resolver problemas y finalmente en la dimensión manejo de estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos. La escala fue de tipo ordinal, considerando los siguientes niveles: Muy rara vez, rara vez, a menudo, muy a menudo.

Aprendizaje significativo

Definición Conceptual: Fernández y Ruiz (2008) indican que es el proceso por el cual los niños conectan los conocimientos adquiridos en sus experiencias con los nuevos conocimientos que adquieren con la ayuda de una fundamentación teórica, lo cual es significativo porque el niño lo hace por sí mismo.

Definición Operacional: El aprendizaje significativo opera a partir de las

dimensiones aprendizaje representacional, aprendizaje de conceptos, aprendizaje proposicional. Para la dimensión aprendizaje representativo se consideró el indicador; relaciona las imágenes o figuras de acuerdo a las interrogantes presentadas, en la dimensión aprendizaje de conceptos, el indicador es aplica los conceptos teniendo en cuenta las definiciones, atributos y características, y posteriormente para la dimensión aprendizaje proposicional, la relación de los conocimientos adquiridos mediante las proposiciones presentadas. La escala fue de tipo ordinal considerando los siguientes niveles: muy rara vez, rara vez, a menudo, muy a menudo.

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Para Niño (2019), la población está definida a partir de un conjunto de elementos que tienen una misma característica, la cual puede ser medible u observable dentro de un contexto en particular. Además, de acuerdo con esta definición puede considerarse como población a un conjunto de personas, seres u objetos. En la investigación, de acuerdo con los reportes entregados por la institución educativa que es objeto de estudio, se consideró una población de 1150 estudiantes, las cuales se encontraban distribuidas en 25 secciones cuya composición de cada aula es de estudiantes mujeres.

Criterios de inclusión: Todas las estudiantes matriculadas en el año 2022 en el colegio de Sullana.

Criterios de exclusión: Estudiantes que rechacen ser parte de la investigación.

Para determinar la muestra, se empleó la siguiente fórmula del muestreo probabilístico, considerando una población finita:

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

En donde:

Z= Nivel de confianza

P= Probabilidad de éxito (0.5)

Q= Probabilidad de fracaso (0.5)

N= población

E= error de muestra

Reemplazando los datos, tenemos que:

$$n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 1150}{0.05^2(1150 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 288.15 = 289$$

La muestra estuvo conformada por 289 estudiantes de la institución educativa en Sullana, 2022. De acuerdo con Martínez (2021), la muestra se define como una porción de una población de estudio y, como tal, presenta claramente las peculiaridades requeridas para la investigación.

El muestreo utilizado fue de tipo probabilístico, aleatorio, dado que cada una de las estudiantes tiene la misma posibilidad de ser seleccionada.

La unidad de análisis estuvo conformada por cada uno de las estudiantes de la institución educativa de Sullana seleccionadas en la muestra.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el estudio se utilizó la encuesta, Behar (2016) considera que, al hacer preguntas especializadas sobre el tema de estudio, se podrá obtener como respuestas las opiniones de las muestras representativas. La encuesta es un proceso que hace posible la exploración de argumentos que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo recoger datos de un gran número de individuos.

Así en la investigación se utilizó la encuesta como técnica para recoger la información relacionada con la gestión de las emociones y el nivel de aprendizaje significativo. Para implementar esta técnica se procedió a realizar la evaluación de las condiciones derivadas del estado situacional del Covid 19, así que se implementó tomando en cuenta mecanismos virtuales.

Los instrumentos son herramientas concretas que son utilizadas en el procedimiento para recoger datos. Los instrumentos fueron seleccionados partiendo de la técnica escogida con previsión. En el estudio se aplicó el cuestionario

El cuestionario. Sobre ello, Niño (2019) comenta que es la herramienta de investigación social más utilizada para estudiar a un gran número de personas, ya que permite respuestas directas a través del cuestionario que se entrega a cada una de ellas.

Los cuestionarios utilizados correspondieron a la adaptación del Inventario de Baron Ice (1997), quien propone un conjunto de ítems para medir el cociente emocional (habilidades socioemocionales), en estudiantes del nivel

secundario. Por otra parte, también se usó un cuestionario adaptado de aprendizaje significativo elaborado por Churampi (2020). Ambos cuestionarios fueron aplicados considerando mecanismos electrónicos como el uso de la herramienta Formularios de Google, el cual a través de un enlace fue enviado a las estudiantes para que sean completados bajo el consentimiento de sus padres de familia.

3.5 Procedimientos

El recojo de información se desarrolló a partir de las siguientes etapas. Según Bernal (2013), la validez es una característica de los instrumentos sobre la cual se analiza si cada ítem está diseñado para medir un determinado concepto. En ese sentido, se realizó la coordinación con tres expertos temáticos referidos a las variables de investigación, quienes a través de una ficha de validación analizaron la pertinencia de los ítems formulados para cada uno de los indicadores propuestos en la investigación. De acuerdo con Bernal (2013), la confiabilidad mide el grado de seguridad que se tiene de la aplicación repetitiva de un instrumento y la producción del mismo resultado en cada ocasión. Para ello, se realizó un pilotaje sobre un grupo de 10 estudiantes, para analizar el nivel de confiabilidad de los instrumentos. Del análisis de los resultados se procedió a la aplicación inmediata de los instrumentos. Se construyó baremos o niveles según los puntajes obtenidos a priori en cada uno de los instrumentos. Con la generación de estas escalas o niveles para cada variable y su dimensión, se hizo posible el desarrollo del cruce de las variables además de medir las respectivas correlaciones. Se realizó las gestiones con la institución educativa a fin de autorizar la participación de sus estudiantes en el recojo de información. Para la aplicación de los instrumentos, se enviaron a los padres de familia una carta de consentimiento informado a fin de que decidan si sus hijas formarían parte o no de la investigación. Durante la etapa de recojo de información, se socializó con cada una de las estudiantes la estructura de los cuestionarios y la redacción de los ítems a fin de que no exista sesgo en la información. Una vez obtenidos los datos se incorporaron a un Excel.

3.6 Método de análisis de datos

Una vez que se recogió la información en primera instancia se procedió con la codificación de cada uno de los cuestionarios realizados por las

estudiantes, posterior a ello se realizó la elaboración de una base de datos conteniendo las dos variables y los resultados por ítem. Para esta etapa se usó del software estadístico SPSS v26, en donde se diseñaron dos vistas: de variables y datos.

El análisis se realizó considerando dos niveles descriptivo e inferencial.

Análisis descriptivo. Se elaboraron tablas de frecuencia en correspondencia con cada uno de los objetivos propuestos en la investigación. Las tablas de frecuencia consideraron los niveles establecidos para cada una de las variables y dimensiones.

Análisis inferencial. De acuerdo con el diseño seleccionado, se realizó la prueba de normalidad y en correspondencia con ello se aplicó la prueba de correlación de Pearson . Estos resultados permitieron la contrastación de hipótesis general y específicos, con lo cual se dio cumplimiento a los objetivos propuestos.

3.7 Aspectos éticos

Se aplicó el principio de consentimiento informado, donde cada uno de los padres de familia decidió la participación de sus menores hijas en el recojo de información. Además, se hizo uso del principio de confiabilidad, en ese sentido se omitieron los nombres o apellidos de las participantes de la investigación.

La información que se recogió de los cuestionarios se utilizó única y exclusivamente para los fines de la investigación. Con ello se garantizó la seguridad y reserva de la información.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022.

Tabla 1

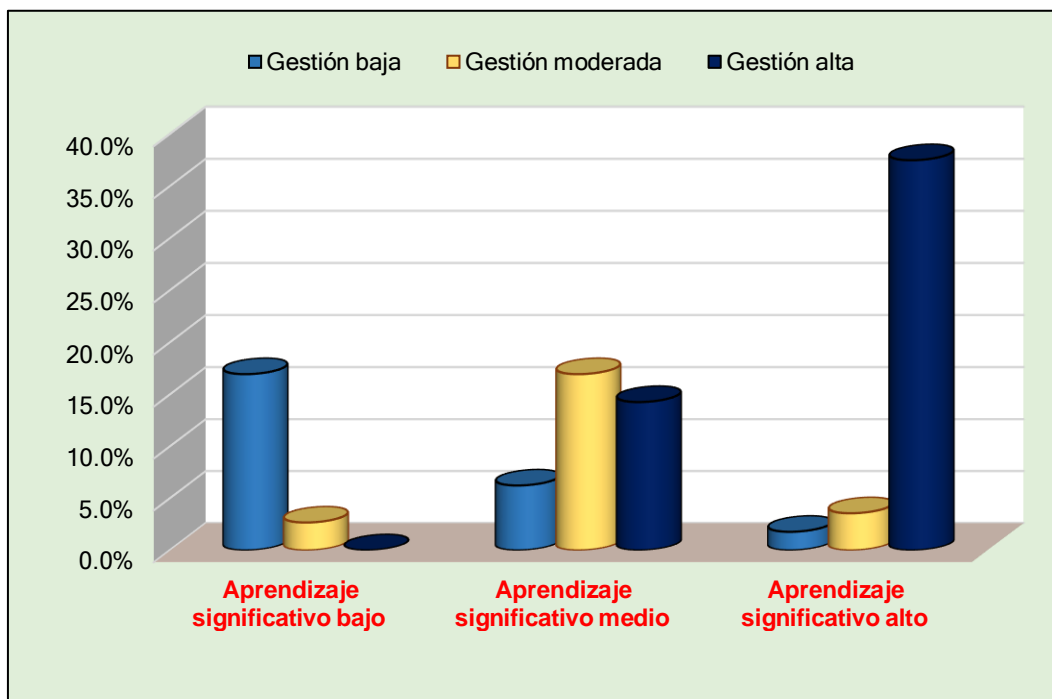
Relación entre gestión de las emociones y los aprendizajes significativos

Gestión de las emociones		Aprendizaje significativo			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Gestión baja	Recuento	49	18	6	73
	% del total	17.0%	6.3%	1.8%	25.0%
Gestión moderada	Recuento	8	49	10	67
	% del total	2.7%	17.0%	3.6%	23.2%
Gestión alta	Recuento	0	41	108	149
	% del total	0.0%	14.3%	37.5%	51.8%
Total	Recuento	57	108	124	289
	% del total	19.6%	37.5%	42.9%	100.0%

Según la tabla 1, el 17% de estudiantes tuvieron una baja gestión de las emociones, también tuvieron un nivel bajo de aprendizaje significativo, mientras que solo el 1.8% de las que están en el mismo nivel de gestión de las emociones tuvieron un alto nivel de aprendizaje significativo. Situación similar se manifestó en las estudiantes con una gestión alta de las emociones. Para el 37.5% de estudiantes con una alta gestión de las emociones, ellas también mostraron tener un alto nivel de aprendizaje significativo, con lo cual conforme se incrementaba o disminuía el nivel de gestión de las emociones, en el mismo sentido ocurría con los niveles de aprendizaje significativo.

Figura 1

Relación gestión de las emociones y los aprendizajes significativos



La figura 1, muestra que del grupo de estudiantes que tuvieron un bajo nivel de aprendizaje significativo, la mayor concentración porcentual se encuentra con las estudiantes que tuvieron bajo nivel de gestión de sus emociones. Así mismo, del grupo de estudiantes que tuvieron un alto nivel de aprendizaje significativo, el mayor porcentaje se concentró en aquellas estudiantes que tenían una alta capacidad para gestionar sus emociones en diferentes situaciones del contexto personal, familiar, escolar y colectivo.

Objetivo específico 1

Determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 2

Relación entre dimensión interpersonal y aprendizaje significativo

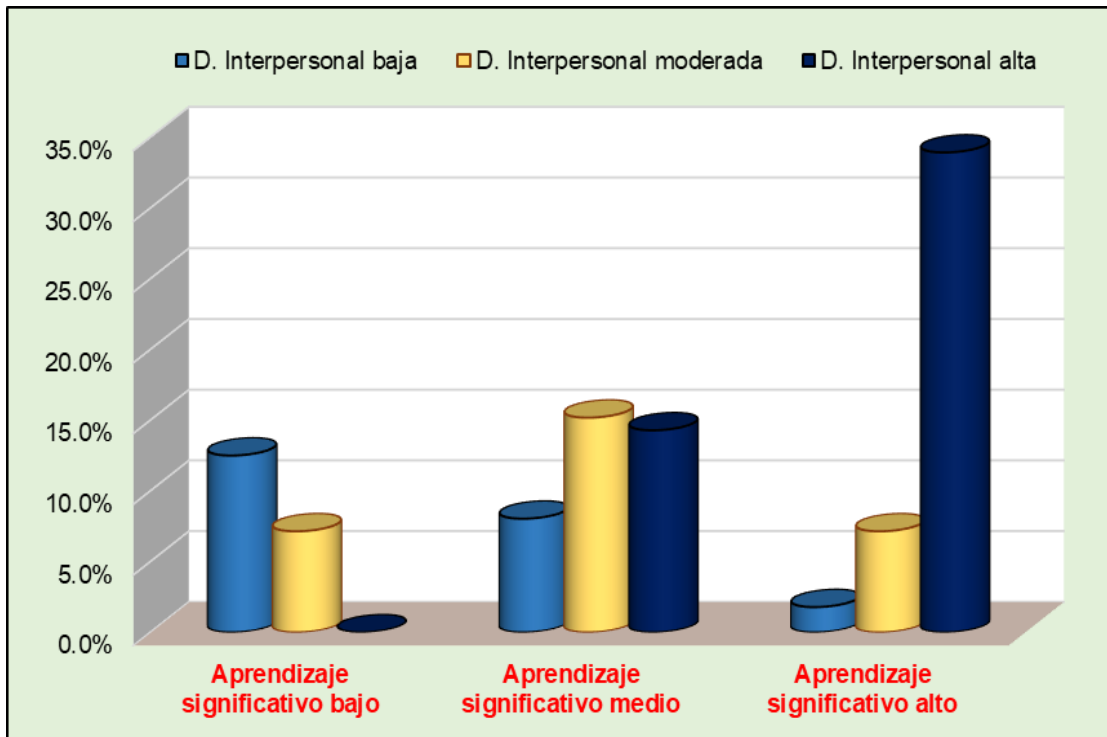
Dimensión interpersonal		Aprendizaje significativo			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Gestión baja	Recuento	36	23	6	65
	% del total	12.5%	8.0%	1.8%	25.0%
Gestión moderada	Recuento	21	43	21	85
	% del total	7.1%	15.2%	7.1%	23.2%
Gestión alta	Recuento	0	41	98	139
	% del total	0.0%	14.3%	33.9%	51.8%
Total	Recuento	57	107	125	289
	% del total	19.6%	37.5%	42.9%	100.0%

Según la tabla 2, el 12.5% de estudiantes tuvieron una baja gestión de las emociones relacionado con la dimensión interpersonal, también tuvieron un nivel bajo de aprendizaje significativo, además se pudo corroborar que el 1.8% de estudiantes que en su dimensión interpersonal tuvieron niveles bajos, alcanzaron un alto nivel de aprendizajes significativos.

En cuanto al análisis de las estudiantes que tuvieron un alto nivel de gestión de emociones relacionados con la dimensión interpersonal, el 33.9% de la muestra tuvo un alto nivel de aprendizaje significativo y además ninguna estudiante que estaba en este nivel de gestión emocional, tenía bajos niveles de aprendizajes.

Figura 2

Relación dimensión interpersonal y aprendizaje significativo



La figura 2, da cuenta que en lo que corresponde al análisis de la dimensión interpersonal baja, aquellas estudiantes que tuvieron bajo nivel de aprendizaje significativo tuvieron bajo nivel para gestionar sus emociones dentro de la dimensión interpersonal. También hay un alto porcentaje de estudiantes con alto nivel de aprendizaje que se concentra en elevados niveles de gestión emocional correspondiente a la misma dimensión. Lo que muestra la gráfica es que tanto esta dimensión interpersonal se encuentra asociado de manera directa con la variable aprendizaje significativo.

Objetivo específico 2

Determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 3

Relación entre dimensión intrapersonal y aprendizaje significativo

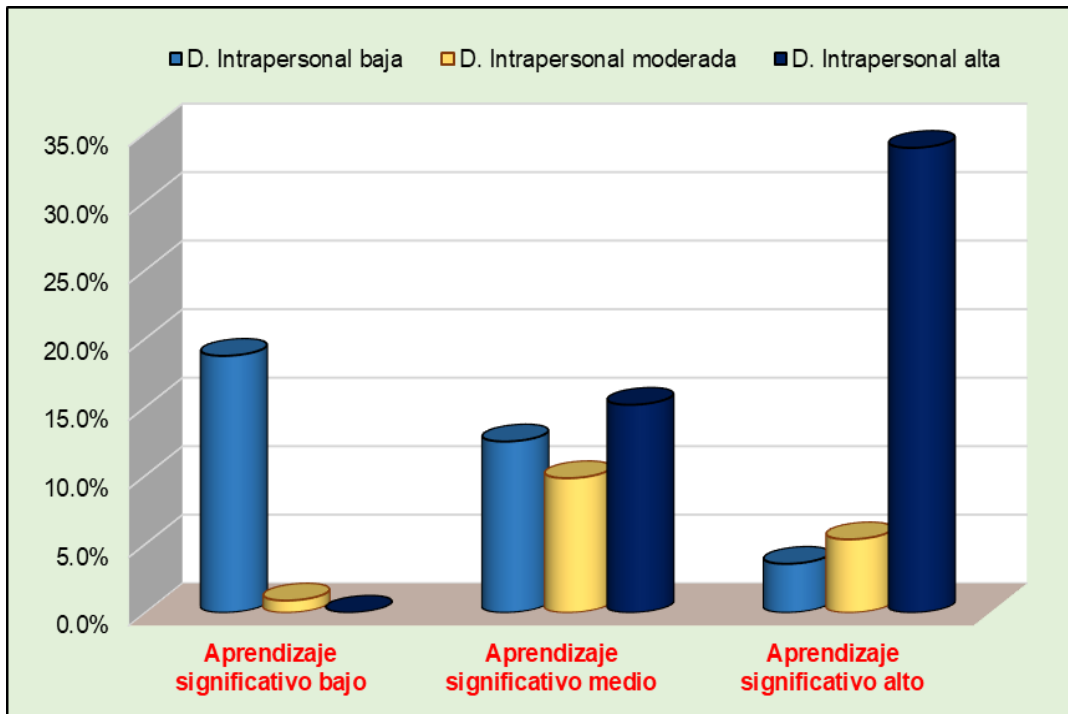
Dimensión intrapersonal		Aprendizaje significativo			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Gestión baja	Recuento	54	36	10	100
	% del total	18.8 %	12.5%	3.6%	25.0%
Gestión moderada	Recuento	3	29	15	47
	% del total	0.9%	9.8%	5.4%	23.2%
Gestión alta	Recuento	0	44	98	142
	% del total	0.0%	15.2%	33.9 %	51.8%
Total	Recuento	57	109	123	289
	% del total	19.6 %	37.5%	42.9 %	100.0 %

Según la tabla 3, el 18.8% de estudiantes tuvieron una baja gestión de las emociones relacionado con la dimensión intrapersonal, también tuvieron un nivel bajode aprendizaje significativo. En el mismo sentido el 9.8% de estudiantes que gestionaban de manera moderada su dimensión intrapersonal, tenían un nivel medio de aprendizaje significativo.

Otra perspectiva lo aporta aquellas estudiantes que tenían una gestión alta de dimensión intrapersonal, las cuales representan el 33.9% que además tenían altos niveles de aprendizaje significativo.

Figura 3

Relación dimensión intrapersonal y aprendizaje significativo



Para la dimensión intrapersonal, la figura 3 da cuenta que existió una asociación directa entre dimensión y la variable aprendizaje significativo. Esto se infiere puesto que en el grupo de estudiantes con bajo nivel de aprendizaje significativo se observó una mayor distribución porcentual en aquellas con bajo nivel de gestión emocional en la dimensión intrapersonal. De igual manera, para el grupo que tenía un alto nivel de aprendizaje significativo, se registró una mayor concentración en aquellos que tenían un alto nivel de gestión de emociones.

Objetivo específico 3

Determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 4

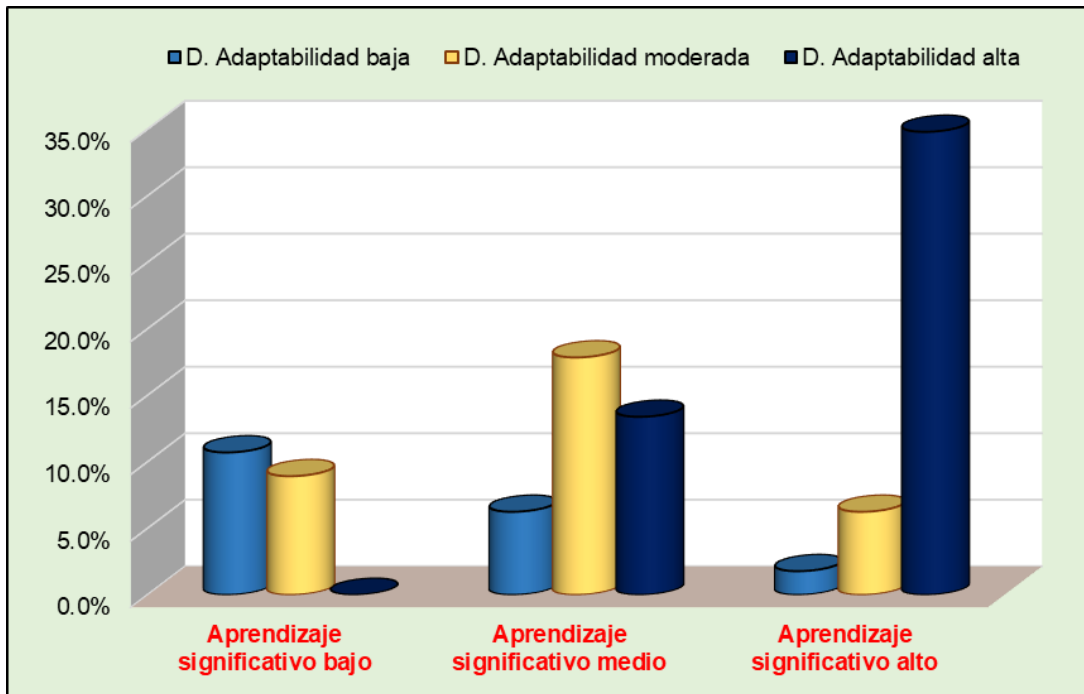
Relación entre dimensión Adaptabilidad y aprendizaje significativo

Dimensión adaptabilidad	Aprendizaje significativo				
	Bajo	Medio	Alto	Total	
	Recuento	30	18	6	54
	% del total	10.7 %	6.3%	1.8%	25.0%
Gestión moderada	Recuento	25	52	19	96
	% del total	8.9%	17.9 %	6.3%	23.2%
	Recuento	0	39	100	139
	% del total	0.0%	13.4 %	34.8 %	51.8%
Total	Recuento	55	109	125	289
	% del total	19.6 %	37.5 %	42.9 %	100.0 %

Según la tabla 4, el 10.7% de estudiantes tenían una baja gestión de las emociones relacionado con la dimensión adaptabilidad, también tuvieron un nivel bajo de aprendizaje significativo. Por otra parte, del cruce de estudiantes con gestión moderada de emociones relacionado con las características de la adaptabilidad, el 17.9%, también alcanzó un nivel medio de aprendizajes significativos. En lo que se relaciona con aquellas estudiantes con altos niveles de gestión de las emociones, también el 34.8% de estudiantes reportó altos niveles de aprendizaje significativo.

Figura 4

Relación dimensión adaptabilidad y aprendizaje significativo



En lo que corresponde a la dimensión adaptabilidad, también se manifestó la misma tendencia que en las dimensiones anteriores, donde la asociación es directa, puesto que la mayor concentración en el grupo de aprendizaje significativo bajo, también tenía bajo nivel adaptabilidad. En la misma tendencia, el grupo con alto nivel de aprendizaje significativo, un porcentaje amplio tuvo un alto nivel de gestión de las emociones en lo que corresponde a la dimensión de adaptabilidad.

Objetivo específico 4

Determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 5

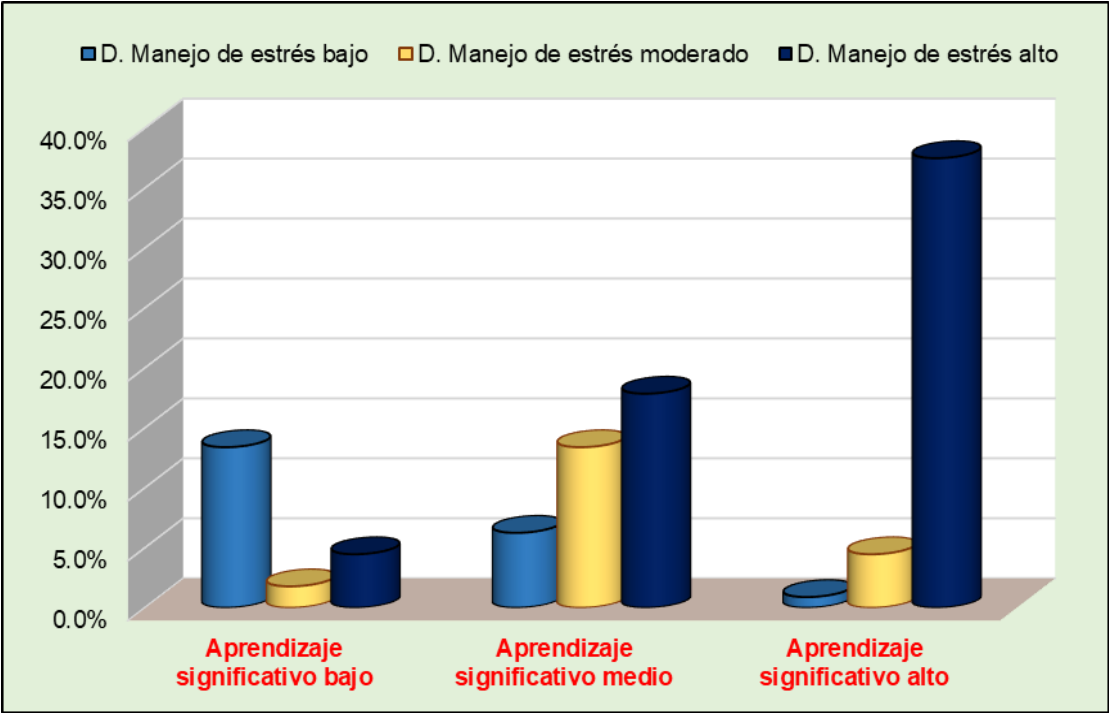
Relación entre dimensión Manejo de estrés y aprendizaje significativo

Dimensión manejo de estrés	Aprendizaje significativo				
	Bajo	Medio	Alto	Total	
Gestión baja	Recuento	39	18	3	60
	% del total	13.4%	6.3%	.9%	25.0%
Gestión moderada	Recuento	5	39	13	57
	% del total	1.8%	13.4%	4.5%	23.2%
Gestión alta	Recuento	13	52	107	172
	% del total	4.5%	17.9%	37.5%	51.8%
Total	Recuento	57	109	123	289
	% del total	19.6%	37.5%	42.9%	100.0%

Según la tabla 5, el 13.4% de estudiantes tenía una baja gestión de las emociones relacionado con el manejo del estrés, también tuvieron un nivel bajo de aprendizaje significativo. Por otra parte, se encontró que el 37.5% de estudiantes con una alta gestión de las emociones, alcanzó un alto nivel de aprendizaje significativo.

Figura 5.

Relación dimensión manejo de estrés y aprendizaje significativo



En la dimensión del manejo de estrés en las estudiantes que se muestra en la figura 5, se pudo encontrar la misma asociación directa con el nivel de aprendizaje significativo que tuvieron las estudiantes. Así, en el grupo de estudiantes con bajo nivel de aprendizaje significativo, la mayor frecuencia se encontró en aquellas con baja gestión del manejo del estrés. Del mismo modo, en el grupo de estudiantes con alto nivel de aprendizaje significativo, la mayor frecuencia se concentró en el grupo de estudiantes que también tenían una gestión alta del manejo del estrés.

Resultados inferenciales Comprobación de hipótesis general

H_i: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022.

H₀: No existe relación significativa entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 6.

Relación entre gestión de las emociones y los aprendizajes significativos

		Aprendizajes significativos	
Rho de Spearman	Gestión de las emociones	Coefficiente de correlación.	,643
		Sig (bilatera)	,002
		N	289

La tabla 6 mostró que el valor de significancia calculado para la investigación fue de 0.002, el cual es menor al nivel establecido para la contrastación (0,05). También el coeficiente de correlación Rho de Spearman calculó un valor igual a 0,643 el cual se interpretó como una correlación directa pero moderada entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos. Como consecuencia de ello, se acepta la hipótesis general de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Comprobación de hipótesis específica 1

H_i: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

H₀: No existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 7

Relación entre dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos

		Aprendizajes significativos	
Rho de Spearman	Dimensión interpersonal	Coeficiente de correlación.	,521
		Sig (bilatera)	,009
		N	289

La tabla 7, mostró que el valor de significancia calculado para la investigación fue de 0.009, el cual es menor al nivel establecido para la contrastación (0,05). También el coeficiente de correlación Rho de Spearman calculó un valor igual a 0,521 del cual se infiere una correlación directa pero moderada entre la gestión de las emociones en su dimensión interpersonal y los aprendizajes significativos.

Comprobación de hipótesis específica 2

H_i: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

H₀: No existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 8

Relación entre dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos

		Aprendizajes significativos	
Rho de Spearman	Dimensión intrapersonal	Coefficiente de correlación.	,487
		Sig. (bilatera)	,032
		N	289

La tabla 8, mostró que el valor de significancia calculado para la investigación fue de 0.032, el cual es menor al nivel establecido para la contrastación (0,05). En la prueba del coeficiente de correlación Rho de Spearman se calculó un valor igual a 0,487 del cual se infiere una correlación directa pero moderada entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal y los aprendizajes significativos. Como consecuencia de ello, se aceptó la hipótesis general de investigación

Comprobación de hipótesis específica 3

H_i: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

H₀: No existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 9

Relación entre dimensión adaptabilidad y los aprendizajes significativos

		Aprendizajes significativos	
Rho de Spearman	Dimensión adaptabilidad	Coefficiente de correlación.	,543
		Sig. (bilatera)	,001
		N	289

La tabla 9, mostró que el valor de significancia calculado para la investigación fue de 0.001, el cual es menor al nivel establecido para la contrastación (0,05). En la prueba del coeficiente de correlación Rho de Spearman se calculó un valor igual a 0,543 del cual se infiere una correlación directa moderada entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad y los aprendizajes significativos. Como consecuencia de ello, se aceptó la hipótesis general de investigación

Comprobación de hipótesis específica 4

H_i: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

H₀: No existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

Tabla 10

Relación entre dimensión manejo de estrés y los aprendizajes significativos

		Aprendizajes significativos	
Rho de Spearman	Dimensión manejo de estrés	Coefficiente de correlación.	,601
		Sig. (bilatera)	,003
		N	289

La tabla 10, mostró que el valor de significancia calculado para la investigación fue de 0.003, el cual es menor al nivel establecido para la contrastación (0,05). En la prueba del coeficiente de correlación Rho de Spearman se calculó un valor igual a 0,601 del cual se infirió una correlación directa pero baja entre la gestión de las emociones en su dimensión manejo de estrés y los aprendizajes significativos. Como consecuencia de ello, se aceptó la hipótesis general de investigación.

V. DISCUSIÓN

Se inició la discusión considerando la hipótesis general donde se pretendía probar que existe relación significativa entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022. Para ello es importante tener en cuenta que las teorías relacionadas con la gestión de las emociones sostienen que éstas provienen de interacciones fisiológicas, derivadas de respuestas a estímulos que se producen en el sistema nervioso (Sánchez, 2021), de este modo, resulta importante mencionar que las emociones tienen un papel fundamental para avanzar, evolucionar, desarrollando de por medio aprendizaje e interacciones con objetos, sujetos y contextos. Además, la tabla 1, da cuenta de datos descriptivos que apuntan a que el 37.5% de estudiantes que tienen un alto nivel de aprendizaje significativo, también lograban desarrollar mejores niveles de habilidades para poder gestionar de una manera efectiva sus emociones. Este hecho además fue corroborado mediante la contrastación de hipótesis específica realizada en la tabla 6, donde se pudo probar a través de la prueba de correlación Rho de Spearman, que había una relación significativa ($\text{sig.} = 0.002$), pero moderada entre la variable gestión de las emociones y el nivel de los aprendizajes significativos en los estudiantes ($\text{Rho} = 0,643$). Después de estos análisis, pudo contrastarse de que tenían la misma tendencia presentada en los resultados de Mendoza y Chuquilín (2021), para quien la inteligencia emocional, variable donde se mide el conocimiento y dominio intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, podían asociarse con los niveles de aprendizaje significativo que tenían los estudiantes.

Es necesario considerar que para que un aprendizaje sea significativo, los estudiantes deben poner de manifiesto la valoración del objeto que aprenden, insertarse en un contexto de actuación donde se reconozca la necesidad de contar con el objeto que está siendo parte del proceso. Así, la interacción del estudiante con todos los recursos disponibles para su aprendizaje, hace fundamental que domine sus emociones, las gestione de una forma eficiente para alcanzar metas que son necesarias como parte de su proceso formativo.

Al encontrarse una asociación directa entre estas variables, se entiende que la empatía, la asertividad, el tener la capacidad para adaptarse a diferentes situaciones, un adecuado dominio o manejo del estrés que le pueda ocasionar diferentes factores, repercuten directamente en el nivel de aprendizaje que el estudiante pueda desarrollar, con ello, existe una responsabilidad de parte de los formadores para atender con responsabilidad y con carácter necesario el manejo eficiente de las emociones, atendiendo no solo como un rasgo complementario sino más bien un saber necesario, con lo cual la mirada o el enfoque que se tenga de la educación del docente, va a ser primordial para poder llevar o conducir sus procesos pedagógicos, con una adecuada articulación de los saberes de naturaleza cognitiva así como con el conjunto de saberes cuya naturaleza es afectiva, personal y que repercute en la convivencia con los demás.

En la hipótesis específica 1, se pretendió probar que existe relación significativa entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo de las estudiantes, para lo cual los referentes teóricos sostienen que las emociones forman parte de las interacciones sociales en las personas en diversos puntos o lugares donde se desenvuelve (Carminati, 2021). Por esto es importante que al ser la escuela un lugar de interacción, se desarrolle mediante las situaciones de aprendizaje el mejoramiento para la dimensión interpersonal. Los resultados de la tabla 2, indicaron que el 51.8% de estudiantes tenía un nivel alto de gestión emocional en cuanto a esta dimensión, de las cuales el 33.9% tenía un alto nivel de aprendizaje significativo, lo cual denota una relación directa. Este hecho además fue corroborado mediante la contrastación de hipótesis específica realizada en la tabla 7, donde se pudo probar a través de la prueba de correlación Rho de Spearman, que había una relación significativa (explicado mediante el sig. = 0.009), a partir de la dimensión interpersonal con la variable aprendizajes significativos medido en las estudiantes, aunque esta relación sea moderada ($\rho = 0,521$). Estos resultados coinciden con los datos que arrojó Chavarría (2021), quien afirmó que manejar adecuadamente las emociones, elevando el nivel de inteligencia emocional, desde las primeras etapas, permitía un adecuado nivel de aprendizaje significativo.

Con ello se ratificó los postulados de la teoría de la emoción de James-Lange, donde dada la naturaleza fisiológica de las emociones, se vuelve

indispensable analizarlas como respuestas a un conjunto de estímulos en diversos eventos. A partir de ello, resulta necesario que se focalice que durante las interacciones escolares deben emerger rasgos como la empatía, bajo la cual se puede construir criterios de valoración que puedan fortalecer los diferentes aprendizajes. Así mismo, es necesario que se tenga en cuenta que la dimensión interpersonal convoca mucho el trabajo social de la escuela y el sentido de la responsabilidad para el cumplimiento de las tareas. Con ello la mirada axiológica que se presenta en las interacciones personales es fundamental para garantizar que no solo la formación cognitiva sea valorada sino que se asocia en un espacio fundamental para el trabajo con sus pares con el fin de alcanzar metas en común tanto en el ámbito escolar así como en lo personal y social.

En la hipótesis específica 2, se pretendía probar que existe relación significativa entre la gestión de emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes. Con respecto a esto las teorías indican que, el aspecto intrapersonal de la persona permite generar autorregulaciones de las emociones, valorando a través de la conciencia sobre las consecuencias de los actos, generando con ello mejores mecanismos para atender a respuestas positivas (Brundin et ál., 2021). De acuerdo con la tabla 3, el 18.8% de estudiantes con baja gestión de las emociones también tenía un bajo nivel de aprendizaje significativo, con ello un bajo porcentaje se veía relacionado con bajos niveles de los aprendizajes. La prueba de hipótesis realizada en la tabla 8, da cuenta que la dimensión intrapersonal, tenía una relación significativa ($\text{sig} = 0.032$), con la variable aprendizaje significativo de las estudiantes. Esta relación explicada, además muestra que la relación puede considerarse como moderada ($\text{rho} = 0,487$). Al tratarse de la dimensión intrapersonal, es importante considerar que estos resultados coinciden con lo descrito por Salas (2020), quien determinó que los planes de gestión de las emociones podían justificar un adecuado proceso de aprendizaje partiendo de una mirada a la valoración personal y convivencia escolar. A partir de estos resultados en este objetivo, se hace necesario evocar lo que proponen Braudin et al (2021) quienes consideran que, como capacidad intrapersonal, es importante desarrollar esas capacidades intrínsecas que permiten manejar eficientemente las emociones de los individuos, considerando actitudes como

la asertividad, el cual es fundamental para manejar una adecuada interacción social, ya que con ella se promueven espacios de reflexión personal sobre el cómo la otra persona puede esperar recibir un mensaje, seleccionando los recursos pertinentes que favorezcan la armonía de la comunicación.

En la hipótesis específica 3, se pretendió probar que existe relación significativa entre la gestión de emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes. Al respecto la teoría sostiene que la adaptabilidad es una cualidad dentro de la cual, los estudiantes pueden ser realistas y conscientes de manejo de las diversas situaciones que se les pueden presentar en varios contextos (Ugarriza y Pajares, 2003), por quienes, las emociones le permitirán interactuar de manera eficiente ante diversos cambios o modificaciones dentro de la interacción escolar. Los resultados de la tabla 4, sostienen que el 10.7% de estudiantes con baja adaptabilidad dentro del manejo de sus emociones, también tenía un bajo nivel de aprendizaje significativo, de este modo este bajo porcentaje relacionaba en un primer momento con un nivel similar de aprendizajes. Estos hallazgos fueron contrastados en la prueba de hipótesis del coeficiente Rho de Spearman de la tabla 9, donde se encontró que la dimensión de adaptabilidad se relacionaba significativamente ($\text{sig.} = 0,543$), con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados permitieron contrastarse con los de Valdivia (2019), quien encontró que existía una dirección positiva en la relación de la inteligencia y adaptabilidad de los estudiantes para alcanzar mejores niveles de aprendizaje.

También es necesario que se reflexione en lo que propone Carminati (2021), quien considera que las emociones logran impregnarse en los asuntos sociales humanos, que además determinan las experiencias de acuerdo a un determinado contexto. Por ello, sabiendo que en general todo se encuentra en una constante dinámica de cambio y evolución, la gestión de las emociones permite al individuo desarrollar capacidades para desenvolverse de manera autónoma en diferentes situaciones, dentro de las cuales se encuentran las derivadas del aprendizaje. Se considera pertinente pensar que cada experiencia en el aprendizaje, dotará al estudiante de un mejor dominio para poder evolucionar en su dominio de emociones y que siendo considerados como procesos, es necesario valorarlos desde el inicio, enfocándose en la mejora

como proceso que va a repercutir en sus procesos de racionalización.

En la hipótesis específica 4, se pretendía probar que existe relación significativa entre la gestión de emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo de los estudiantes. En ese sentido desde el enfoque de Wajnerman (2019), el individuo maneja sus emociones para adaptarse al medio, como una forma natural de supervivencia, en ese sentido, el dominio del estrés, permitirá que los estudiantes puedan interactuar de una mejor manera con las demandas del aprendizaje significativo que se promuevan en la escuela. Además, los resultados de la tabla 5 mostraron que el mayor porcentaje, es decir un 37.5% de estudiantes que podían manejar adecuadamente sus niveles de estrés, también podían tener mejores puntajes en la valoración que se le dio al cuestionario sobre aprendizajes significativos. La prueba de hipótesis realizada en la tabla 10, da cuenta que los niveles para el manejo del estrés, que forman parte de la gestión de las emociones, tenían una relación significativa ($\text{sig} = 0.003$), con la variable aprendizaje significativo de los estudiantes. Esta relación explicada, además muestra que la relación puede considerarse como moderada ($\text{rho} = 0,601$). Estos datos además pueden contrastarse con lo hallado por Piñán (2019), quien encontró que manejar adecuadamente la inteligencia emocional, a través de decisiones con perspectiva hacia los resultados de la conducta, podían asociarse de manera directa en los niveles de autoestima y valoración para todas las actividades que realizaban los estudiantes, tanto en el contexto personal como académico.

Hay que tener en cuenta que el estrés también constituye un riesgo latente para desbordar las emociones en los estudiantes, de este modo toda esa sensación que corresponde a las preocupaciones, frustraciones que generan las diversas actividades cotidianas, son factores detonantes en la dinámica de interacción social, donde si no se realiza una adecuada adaptación al medio, podría lograr que en las estudiantes se renuncie al aprendizaje por ser vistos como una carga irrenunciable, además de considerar las grandes implicancias que conlleva no considerarla como importante dentro de un contexto educativo. La mirada al manejo del estrés debe ser muy importante en los estudiantes, ya que condicionan de manera operativa el actuar durante las interacciones del aula. Las observaciones que se realizan desde la práctica diaria, permiten

observar la relación negativa del manejo del estrés puede ocasionar en las estudiantes, diversas reacciones o conductas que son respuestas fisiológicas a situaciones contrarias donde se tiene poco o nada del manejo de la situación.

Del análisis de todas las hipótesis tanto específicas como general, se pudo contrastar que un nivel alto de gestión de las emociones, asumiendo también las dimensiones de la misma, se asocian de manera directa con los niveles alcanzados en cuanto a los aprendizajes significativos desarrollados en la institución educativa.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Para el objetivo general se determinó que las variables gestión de las emociones y aprendizaje significativo tienen una relación significativa estadísticamente, la cual las asocia de manera directa y moderada, además se concluye que no son consideradas como independientes (Tabla 1 y 6).

Segunda:

Se determinó que la relación entre la dimensión interpersonal de la gestión de las emociones en las estudiantes tenía relación significativa con el nivel de aprendizaje significativo, es decir no se puede afirmar que son independientes entre sí (Tabla 2 y 7).

Tercera:

Se determinó que la relación entre la dimensión intrapersonal de la gestión de las emociones en las estudiantes tenía relación significativa con el nivel de aprendizaje significativo, con ello tampoco son considerados como independientes, sino que existe una asociación directa (Tabla 3 y 8).

Cuarta:

Se determinó que la relación entre la dimensión adaptabilidad de la gestión de las emociones en las estudiantes tenía relación significativa con el nivel de aprendizaje significativo desarrollado por las estudiantes, no pudiéndose afirmar que éstos sean independientes (Tabla 4 y 9).

Quinta:

Se logró determinar que el manejo del estrés estaba relacionado de manera directa y significativa con el nivel de aprendizaje significativo que tenían las estudiantes (Tabla 5 y 10).

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

A los directivos de la institución educativa de Sullana, se recomienda fortalecer la intervención pedagógica en el área psicoeducativa con el apoyo de la psicóloga de la institución educativa a través de talleres de soporte socioemocional para que los docentes puedan permitir que se mejoren los resultados de la gestión de las emociones ya que éstos demostraron estar asociados de manera directa con mejores niveles de aprendizaje significativo.

Segunda:

A las autoridades de la institución educativa, se considera necesario desarrollar talleres con los docentes para fortalecer la aplicación de estrategias que mejoren la gestión de las emociones que tienen las estudiantes, los cuales se asociarán con mejores niveles de aprendizaje significativo.

Tercera:

A las autoridades de la institución educativa en coordinación con el comité de Bienestar y docentes de la institución educativa, desarrollar talleres con padres de familia para fomentar espacios que permitan reflexionar sobre estrategias de gestión de las emociones de sus menores hijas en el hogar.

Cuarta:

A las autoridades de la institución educativa, es necesario formular planes de intervención psicopedagógica con aquellos estudiantes que requieran un mejor manejo de las emociones, sobre todo cuando la situación requiere la incorporación de dimensión de adaptabilidad ante situaciones a fin de no afectar el aprendizaje de los estudiantes.

Quinta:

A otros investigadores se hace necesario comprobar si es posible verificar la existencia de un modelo funcional donde la gestión de las emociones pueda influir cuantitativamente en un porcentaje significativo de los niveles de aprendizaje que tienen lugar en las estudiantes.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., & Murcia, A. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *El Ágora U.S.B*, 17(2), 545 -555.
doi:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-80312017000200545
- Acosta Palomeque, G., & Torres Fernández, J. (2017). Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el profesorado universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 1 - 15. doi: <file:///C:/Users/SONY/Downloads/Dialnet-GestionEmocional-6183858.pdf>
- Ashori, M., & Najafi, F. (2021). Emotion Management: Life Orientation and Emotion Regulation in Female Deaf Students. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3), 723-732. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01912-8>
- Baron, R. (1997). Baron Emotional Quotient Inventory. Technical manual. Multi-Health Systems Inc.
- Behar, D. (2016). Metodología de la Investigación (8va ed.). Bogotá: Shalom.
- Bulut Özek, M. (2018). The effects of merging student emotion recognition with learning management systems on learners' motivation and academic achievements. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1862- 1872. <https://doi.org/10.1002/cae.22000>
- Calero, M. (2012). Tecnología educativa realidades y perspectivas. Lima: San marcos.
- Cartagena Franco, L. M. (2021). Descripción de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia por Covid-19 en estudiantes de un colegio rural de Manizales durante el año 2020-2021.
- Calle, G. (2018). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes

de 4to grado de primaria de la institución educativa 3088 "Vista Alegre" 2018.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36651/Calle_HG DP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36651/Calle_HG_DP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cermeño, D. (2018). Gestión de habilidades sociales emocionales para mejorar aprendizaje en los estudiantes.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5c967a55-b34c-451d-b6aa-464a75ed7767/content>

Chavarría, L. (2021). Propuesta de una guía didáctica para docentes en el manejo de la inteligencia emocional con niños de 4 a 5 años en un Centro Educativo ubicado en el Sector Norte de la ciudad de Quito.

[http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18586/LIZETH%20CHA VARR%C3%8DA%20-TEISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18586/LIZETH%20CHA_VARR%C3%8DA%20-TEISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 102183.

Churampi, S. (2020). Autoevaluación y la incidencia en el aprendizaje significativo de estudiantes del segundo grado del colegio N° 31747, Oroya, 2020 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57491/Churampi_GVDMSB-SD.pdf?sequence=1

Continental, E. U. (2018). ¿Qué es el gobierno electrónico y cuáles son las principales barreras en el Perú?

<https://blogposgrado.ucontinental.edu.pe/que-es-el-gobierno-electr%C3%B3nico-y-cuales-son-sus-principales-barreras-en-el-peru>

Elizondo, A., Rodríguez, J., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los

estudiantes. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 15(29), file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaEmocionEnElAprendizaje-6855114.pdf. doi:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaEmocionEnElAprendizaje-6855114.pdf

Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. *Education Sciences*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>

Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36.

García Echeverri, M., Hurtado Olaya, P., Quintero Patiño, D., Rivera Porras, D. A., & Ureña Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Espacios*, 39(49), 1-13. doi:<https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p08.pdf>

Goleman, D. (2015). *La inteligencia emocional en la empresa*. Zeta.

Goran, L., & Negoescu, G. (2015). Emotions at work. The management of emotions in the act of teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611.

González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2021). Descriptive and quasi-experimental studies about moral emotions, online empathy, anger management, and their relations with key competencies in primary education. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11584.

- Ibáñez Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(1), 457- 474. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605002.pdf>
- Jan, S. U., & Anwar, M. A. (2018). Emotions management skills and barriers with library staff: A correlational survey of agriculture students. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(1), 33-38.
- Lazarides, R., & Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms?. *Learning and Instruction*, 61, 45-59.
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686. Martínez, H. (2021). *Metodología de la investigación*. CENGAGE. ISBN: 978- 607 -526 - 668 - 8.
- McCloughen, A., Levy, D., Johnson, A., Nguyen, H., & McKenzie, H. (2020). Nursing students' socialisation to emotion management during early clinical placement experiences: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 29(13-14), 2508-2520. <https://doi.org/10.1111/jocn.15270>
- Mendoza, F., & Chuquilin, C. (2021). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes del nivel primario de un colegio particular de Cajamarca 2021.
- <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1995/Chuquilin.N%20%2C%20Mendoza.F%20%2C%20%282021%29%20inteligencia%20emocional%20y%20aprendizaje%20significativo%20en%20estudi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montiel, I., Antolin-Lopez, R., & Gallo, P. J. (2018). Emotions and sustainability: A literary genre-based framework for environmental sustainability management education. *Academy of Management Learning & Education*, 17(2), 155-183.

- Niño, V. (2019). Metodología de la investigación. Diseño, ejecución e informe. 2da edición.
- Niño, V. (2019). Metodología de la investigación: Diseño, ejecución e informe (2da ed.). Bogotá:: Ediciones de la U.S.L. doi:<https://bit.ly/3qe9prm>
- OEA. (2020). Gobierno Electrónico. Departamento de la Gestión pública efectiva. https://www.oas.org/es/sap/dgpe/guia_egov.asp
- Pinán, M. (2019). Inteligencia emocional y autoestima en el aprendizaje significativo de los estudiantes en la institución educativa Gerónimo. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3934/PI%C3%91AN%20GUERRA%20MILAGRO%20PATRICIA%20-%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Polanco, I. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: retos y posibilidades. Fundación Santillana.
- Registro Nacional de Identidad y Estado Civil. (2015). La identificación desde los registros parroquiales al DNI electrónico. <https://www.iidh.ed.cr/capel/media/1479/identidad-digital-la-identificaci%C3%B3n-desde-los-registros-parroquiales-al-dni-electr%C3%B3nico.pdf>
- Rowe, A. D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning. In *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 159-172). Springer, Singapore.

- Salas, L. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria. <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/LidiaXimenaSalasJurado.pdf>
- Sánchez, H., & Delgado, A. (2014). Principios, leyes y conceptos fundamentales de la psicología. Business Support Aneth.
- Sierra, R. (2008). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Paraninfo.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.
- Torres, J. (2003). Proyecto docente e investigador. Educación especial. Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén.
- Ugarriza, N. (2001). Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en la Muestra de Lima Metropolitana. Buen Amigo.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8(1), 11-58.
- Valdivia, M. (2019). La inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en estudiantes del ciclo V. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2947/CRUZ%20%20VALDIVIA%20DE%20REYES%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vercher Ferrándiz, M. L. (2019). La gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia online para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias sociales (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Wei, Y., & Sun, X. (2016, July). A novel interaction system based on management

of students' emotions. In Chinese Conference on Image and Graphics Technologies (pp. 77-84). Springer, Singapore.

Wright, S., Dean, K. L., & Forray, J. M. (2022). Negative student emotions and educator skill in experiential education: a taxonomy of classroom activities. *Higher Education*, 83(5), 987-1002.

Xu, J., Du, J., & Fan, X. (2013). Individual and group-level factors for students' emotion management in online collaborative groupwork. *Internet and Higher Education*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.03.001>

Zheng, W. (2017). Beyond cultural learning and preserving psychological well-being: Chinese international students' constructions of intercultural adjustment from an emotion management perspective. *Language and Intercultural Communication*, 17(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1261673>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

TÍTULO: Gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022

AUTOR: Quispe Lazo, Gloria Carolina ORCID 0000-0002-75381843

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema general ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p> <p>Problemas específicos: ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p> <p>Objetivos específicos Determinar la relación que existe entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p>	<p>Hipótesis general Hi: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones y los aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p> <p>Hipótesis específicas HE1: Existe relación significativa entre la gestión de emociones en su dimensión interpersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana. Piura, 2022</p>	Variable 1: Gestión de las emociones			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Interpersonal	Empatía Responsabilidad Social	1,2,3,4	Muy rara vez Rara vez A menudo Muy a menudo
			Intrapersonal	Auto comprensión Asertividad	5,6,7,8,9, 10,11	
			Adaptabilidad	Habilidad para resolver problemas	12,13,14, 15,16,17	
			Manejo del estrés	Tolerancia al estrés control de impulsos	18,19,20	
			Variable 2: Aprendizaje significativo			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Aprendizaje representacional	Relaciona las imágenes o figuras de acuerdo a las interrogantes presentadas	1,2,3	Muy rara vez Rara vez A menudo Muy a menudo
			Aprendizaje de conceptos	Aplica los conceptos teniendo en cuenta las definiciones,	4,5,6	

<p>¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>	<p>HE2: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión intrapersonal con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>	<p>Aprendizaje proposicional</p>	<p>atributos y características Relaciona los conocimientos adquiridos mediante las proposiciones presentadas</p>	<p>7,8,9,10</p>	
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>	<p>H3: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su dimensión adaptabilidad con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022</p>				
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la gestión de las</p>	<p>H4: Existe relación significativa entre la gestión de las emociones en su</p>				

emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022	emociones en su dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022	dimensión manejo de estrés con el aprendizaje significativo en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana.Piura,2022				
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL			
TIPO Y NIVEL Investigación aplicada, nivel explicativa DISEÑO: No experimental, transversal correlacional MÉTODO Hipotético deductivo	Población 1150 Estudiantes de una institución educativa de Sullana, 2022. Muestra 289 estudiantes de la Institución Educativa de Sullana, 2022	Variable 1: Gestión de las emociones Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Autor: Inventario de Baron Ice (1997), Variable 2: Aprendizaje significativo Técnica: encuesta. Instrumento: Cuestionario Autor: Churampi (2020).	DESCRIPTIVA: Se elaborarán tablas cruzadas, gráficos estadísticos DE PRUEBA: Prueba hipótesis de Sperman Nivel de Significación: Para la contrastación de hipótesis se utilizará como nivel de significancia o p_valor igual al 5% Prueba: Se aplicará la prueba de correlación de Spearman			

Anexo 2 : Operacionalización de la variable gestión de emociones

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala	Técnica e instrumento
Gestión de emociones	Constructo teórico que hace referencia al empleo de una capacidad general e integradora de procesos cognitivos-afectivos que permite que la persona organice de manera nueva u original una respuesta adecuada o exitosa a la solución de un problema que se le presenta (Acevedo & Murcia, 2017).	La inteligencia emocional es una expresión muy tomada actualmente en el desarrollo social de los individuos en organizaciones escolares.	Interpersonal	Empatía Responsabilidad Social	*Muy rara vez	Técnica: encuesta. Instrumento: cuestionario
			Intrapersonal	Auto comprensión Asertividad	*Rara vez. *A menudo.	
			Adaptabilidad	Habilidad para resolver problemas	*Muy a menudo.	
			Manejo del estrés	Tolerancia al estrés control de impulsos		

Operacionalización de la variable aprendizaje significativo

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala	Técnica e instrumento
Aprendizaje significativo	Proceso mediante el cual los niños logran relacionar los conocimientos que ellos lo adquirieron en sus experiencias con los nuevos conocimientos que se adquieren con sustento teórico que le facilita el docente, es significativo porque el niño lo hace suyo, es decir lo entiende y sabe aplicarlo en la solución de problemas que ellos lo viven a diario (Fernández & Ruiz, 2008).	Respecto a esta variable, se presenta las dimensiones aprendizaje representacional, aprendizaje de conceptos, aprendizaje proposicional.	Aprendizaje representacional	Relaciona las imágenes o figuras de acuerdo a las interrogantes presentadas	*Muy rara vez *Rara vez.	Técnica: encuesta. Instrumento: cuestionario
			Aprendizaje de conceptos	Aplica los conceptos teniendo en cuenta las definiciones, atributos y características	*A menudo. *Muy a menudo	
			Aprendizaje proposicional	Relaciona los conocimientos adquiridos mediante las proposiciones presentadas		

Anexo 3. Instrumento de recolección de datos – gestión de emociones

CUESTIONARIO

Variable: Gestión de emociones

Instrucciones: Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe. El presente cuestionario es con fines académicos, por lo que se le recomienda que sea lo más sincero posible.

Valoración: hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas.

N°	Dimensiones	Ítems / indicadores	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Interpersonal	Me importa lo que les sucede a las personas	1	2	3	4
2		Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
3		Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	1	2	3	4
4		Me agrada hacer cosas para los demás	1	2	3	4
5	Intrapersonal	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	1	2	3	4
6		Es difícil hablar de mis sentimientos íntimos	1	2	3	4
7		Soy bueno (a) resolviendo problemas	1	2	3	4
8		No tengo días malos	1	2	3	4
09		Debo decir la verdad	1	2	3	4
10		Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
11		Para mí es difícil decirles a los demás como me siento				

12	Adaptabilidad	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
13		Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	1	2	3	4
14		Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
15		Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
16		Puedo controlar mis emociones	1	2	3	4
17		Soy capaz de adaptarme a los cambios				
18	Manejo del estrés	Cuando me molesto actúo sin pensar	1	2	3	4
19		Me agobio cuando tengo mucho trabajo	1	2	3	4
20		Me molesto demasiado por cualquier cosa	1	2	3	4

Instrumento de recolección de datos – aprendizaje significativo

CUESTIONARIO

Variable: Aprendizaje significativo

Valoración:

- 1. Muy rara vez**
- 2. Rara vez**
- 3. A menudo**
- 4. Muy a menudo**

Dimensión	Items	Valoración			
		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
Aprendizaje representacional	Interpreto el significado que representa una imagen	1	2	3	4
	Utilizo imágenes para realizar representaciones en secuencia	1	2	3	4
	Realizo representaciones de historias o vivencias utilizando fotografías	1	2	3	4
Aprendizaje de conceptos	Menciono la definición de cualquier objeto familiar de mi entorno	1	2	3	4
	Manifiesto las diferencias de significados en palabras sinónimas	1	2	3	4
	Utilizo apropiadamente distintos conceptos cuando me comunico de manera oral o escrita.	1	2	3	4
Aprendizaje proposicional	Argumento de manera clara al proponer una idea.	1	2	3	4
	Realizo exposiciones sobre temas diversos de manera clara y apropiada.	1	2	3	4
	Participo en debates presentando y	1	2	3	4

	defendiendo mis propuestas				
	Utilizo mapas conceptuales para formar proposiciones	1	2	3	4

Anexo 4: Validación de instrumentos por expertos
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE GESTIÓN DE EMOCIONES

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Interpersonal	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me importa lo que les sucede a las personas	X		X		X		
2	Soy capaz de respetar a los demás	X		X		X		
3	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	X		X		X		
4	Me agrada hacer cosas para los demás	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Intrapersonal	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	X		X		X		
6	Es difícil hablar de mis sentimientos íntimos	X		X		X		
7	Soy bueno (a) resolviendo problemas	X		X		X		
8	Tengo días malos	X		X		X		
9	Debo decir la verdad	x		x		x		
10	Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X		
11	Para mi es difícil decirles a los demás como me siento	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Adaptabilidad	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Puedo comprender preguntas difíciles	X		X		X		
13	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	X		X		X		
14	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	X		X		X		
15	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	X		X		X		
16	Puedo controlar mis emociones	x		x		x		
17	Soy capaz de adaptarme a los cambios.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Cuando me molesto actúo sin pensar	x		x		x		
19	Me agobio cuando tengo mucho trabajo	X		X		X		
20	Me molesto demasiado por cualquier cosa	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Dr. Távara Arméstar, Percy Eudoro

DNI:03646525

Especialidad del validador: Doctor en Administración de la Educación

Teléfono Celular: 975696073

Piura, 07 de mayo del 2022

 UGEL SULLANA
E. INIF N° 48

Dr. Percy Eudoro Távara Arméstar
DIRECTOR

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje representacional							
1	Interpreto el significado que representa una imagen	X		X		X		
2	Utilizo imágenes para realizar representaciones en secuencia	X		X		X		
3	Realizo representaciones de historias o vivencias utilizando fotografías	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje de conceptos							
4	Menciono la definición de cualquier objeto familiar de mi entorno	X		X		X		
5	Manifiesto las diferencias de significados en palabras sinónimas	X		X		X		
6	Utilizo apropiadamente distintos conceptos cuando me comunico de manera oral o escrita	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje proposicional							
7	Argumento de manera clara al proponer una idea.	X		X		X		
8	Realizo exposiciones sobre temas diversos de manera clara y apropiada.	X		X		X		
9	Participo en debates presentando y defendiendo mis propuestas.	X		X		x		
10	Utilizo mapas conceptuales para formar proposiciones.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dr. Távara Arméstár, Percy Eudoro **DNI:** 03646525

Especialidad del validador: Doctor en Administración de la Educación **Teléfono Celular:** 975696073

Piura, 07 de mayo del 2022



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

REGISTRO NACIONAL DE
GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Aplicativo

Guía

EUDORO DNI 03646525	Fecha de diploma: 25/10/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	VALLEJO PERU
TAVARA ARMESTAR, PERCY EUDORO DNI 03646525	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 22/11/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 17/04/2012 Fecha egreso: 31/12/2012	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
TAVARA ARMESTAR, PERCY EUDORO DNI 03646525	SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTIÓN ESCOLAR CON LIDERAZGO PEDAGÓGICO Fecha de diploma: 21/03/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 06/06/2016 Fecha egreso: 25/02/2018	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace
<https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE GESTIÓN DE EMOCIONES

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Interpersonal	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me importa lo que les sucede a las personas	X		X		X		
2	Soy capaz de respetar a los demás	X		X		X		
3	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	X		X		X		
4	Me agrada hacer cosas para los demás	X		X		X		
	DIMENSION 2: Intrapersonal	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	X		X		X		
6	Es difícil hablar de mis sentimientos	X		X		X		
7	Soy bueno (a) resolviendo problemas	X		X		X		
8	Tengo días malos	X		X		X		
9	Debo decir la verdad	X		X		X		
10	Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X		
11	Para mí es difícil decirles a los demás como me siento	X		X		X		
	DIMENSION 3: Adaptabilidad	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Puedo comprender preguntas difíciles	X		X		X		
13	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	X		X		X		
14	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	X		X		X		
15	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicennada	X		X		X		
16	Puedo controlar mis emociones	X		X		X		
17	Soy capaz de adaptarme a los cambios							
	DIMENSION 4: Manejo del estrés	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Cuando me molesto actúo sin pensar	X		X		X		
19	Me agobio cuando tengo mucho trabajo	X		X		X		
20	Me molesto demasiado por cualquier cosa	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Las dimensiones o Ítems, propuestos para medir la variable propuesta desde mi perspectiva, son suficientes por considerarla mínimas o básicas para los propósitos que persigue la investigación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dra.: Rosales Farfán, Digna Isabel

DNI: 03691296

Especialidad del validador: Lengua y Literatura. Doctor en Ciencias de la Educación

Teléfono Celular: 968836106.

Sullana, 6 de mayo del 2022



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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Aprendizaje representacional	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Interpreto el significado que representa una imagen	X		X		X		
2	Utilizo imágenes para realizar representaciones en secuencia	X		X		X		
3	Realizo representaciones de historias o vivencias utilizando fotografías	X		X		X		
	DIMENSION 2: Aprendizaje de conceptos	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Menciono la definición de cualquier objeto familiar de mi entorno	X		X		X		
5	Manifiesto las diferencias de significados en palabras sinónimas	X		X		X		
6	Utilizo apropiadamente distintos conceptos cuando me comunico de manera oral o escrita.	X		X		X		
	DIMENSION 3: Aprendizaje proposicional	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Argumento de manera clara al proponer una idea.	X		X		X		
8	Realizo exposiciones sobre temas diversos de manera clara y apropiada.	X		X		X		
9	Participo en debates presentando y defendiendo mis propuestas	X		X		X		
10	Utilizo mapas conceptuales para formar proposiciones	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Rosales Farfán, Digna Isabel.

DNI: o3691296

Especialidad del validador: Lengua y Literatura. Doctor en Ciencias de la Educación

Teléfono Celular: 968835106

Sullana, 06 de mayo



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



REGISTRO NACIONAL DE
GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
ROSALES FARFAN, DIGNA ISABEL DNI 03691296	MAGISTER EN EDUCACION DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 29/04/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
ROSALES FARFAN, DIGNA ISABEL DNI 03691296	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 10/02/88 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN <i>PERU</i>
ROSALES FARFAN, DIGNA ISABEL DNI 03691296	LICENCIADA EN EDUCACION ESPECIALIDAD: LENGUA Y LITERATURA Fecha de diploma: 21/03/90 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN <i>PERU</i>
	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE GESTIÓN DE EMOCIONES

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Interpersonal							
1	Me importa lo que les sucede a las personas	x		x		x		
2	Soy capaz de respetar a los demás	x		x		x		
3	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	x		x		x		
4	Me agrada hacer cosas para los demás	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Intrapersonal							
5	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	x		x		x		
6	Es difícil hablar de mis sentimientos íntimos	x		x		x		
7	Soy bueno (a) resolviendo problemas	x		x		x		
8	Tengo días malos	x		x		x		
9	Debo decir la verdad	x		x		x		
10	Me gustan todas las personas que conozco.	x		x		x		
11	Para mí es difícil decirles a los demás como me siento	x		x		x		
	DIMENSIÓN 3: Adaptabilidad							
12	Puedo comprender preguntas difíciles	x		x		x		
13	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago	x		x		x		
14	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	x		x		x		
15	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	x		x		x		
16	Puedo controlar mis emociones	x		x		x		
17	Soy capaz de adaptarme a los demás	x		x		x		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés							
18	Cuando me molesto actúo sin pensar	x		x		x		
19	Me agobia cuando tengo mucho trabajo	x		x		x		
20	Me molesto demasiado por cualquier cosa	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: ZAPATA ZAPATA MARIA CONCEPCION **DNI:** 03658837

Especialidad del validador: MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION **Teléfono Celular** 934293393

Piura 07 de Mayo del 2022



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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Aprendizaje representacional							
1	Interpreto el significado que representa una imagen	x		x		x		
2	Utilizo imágenes para realizar representaciones en secuencia	x		x		x		
3	Realizo representaciones de historias o vivencias utilizando fotografías	x		x		x		
	DIMENSION 2: Aprendizaje de conceptos							
4	Menciono la definición de cualquier objeto familiar de mi entorno	x		x		x		
5	Manifiesto las diferencias de significados en palabras sinónimas	x		x		x		
6	Utilizo apropiadamente distintos conceptos cuando me comunico de manera oral o escrita.	x		x		x		
	DIMENSION 3: Aprendizaje proposicional							
7	Argumento de manera clara al proponer una idea.	x		x		x		
8	Realizo exposiciones sobre temas diversos de manera clara y apropiada.	x		x		x		
9	Participo en debates presentando y defendiendo mis propuestas	x		x		x		
10	Utilizo mapas conceptuales para formas proposiciones							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Zapata Zapata, María Concepción

DNI: 03658837

Especialidad del validador: Magister en Administración de la Educación

Teléfono Celular: 934293393

Piura 07 de Mayo del 2022



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

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCION
ZAPATA ZAPATA, MARIA CONCEPCION DNI 03658837	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 28/09/1999 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA <i>PERU</i>
ZAPATA ZAPATA, MARIA CONCEPCION DNI 03658837	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
ZAPATA ZAPATA, MARIA CONCEPCION DNI 03658837	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

1. Análisis de confiabilidad

Variable: Gestión de emociones

<u>Estadísticas de fiabilidad</u>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,711	20

Variable: Aprendizaje significativo

<u>Estadísticas de fiabilidad</u>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,740	10

2. Resultados de la confiabilidad

Variable: Gestión de emociones

<u>Estadísticas de total de elemento</u>				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlació ntotal de elemento s corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
It1	50,30	43,567	,052	,735
It2	49,10	43,211	,529	,693
It3	49,70	43,789	,183	,708
It4	49,90	40,989	,573	,680
It5	51,10	40,767	,401	,688
It6	51,50	43,833	,216	,705
It7	49,90	39,878	,713	,669
It8	50,90	40,767	,388	,689
It9	49,50	43,167	,221	,705
It10	50,70	36,900	,666	,656
It11	50,50	39,167	,515	,676
It12	50,20	44,178	,134	,713
It13	51,10	40,544	,513	,680
It14	49,70	43,344	,504	,694
It15	50,20	43,956	,117	,716
It16	50,00	33,556	,906	,621
It17	49,80	37,289	,662	,658
It18	50,70	52,900	-,627	,768
It19	49,90	48,100	-,216	,740
It20	50,40	48,933	-,280	,747

Variable: Aprendizaje significativo

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlació ntotal de elemento s corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
V2It1	18,30	8,011	,708	,663
V2It2	19,00	9,333	,257	,747
V2It3	19,20	8,844	,410	,718
V2It4	19,00	8,444	,360	,734
V2It5	19,10	7,433	,793	,638
V2It6	18,70	10,011	,133	,764
V2It7	18,30	9,344	,552	,707
V2It8	18,90	8,100	,444	,714



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INIF N° 48 – SULLANA



CREADO POR LA LEY N° 14115 DEL 15 DE JUNIO 1962

“AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL”

Sullana, 01 de JUNIO de 2022

CARTA N° 10-2022-GOB.REG.P-UGEL-S-INIF-48-D.

SEÑORA : PROF. GLORIA CAROLINA QUISPE LAZO

ASUNTO : RESPUESTA A DOCUMENTO PRESENTADO

Es grato dirigirme a su distinguida persona para hacerle llegar nuestro cordial saludo y a la vez manifestarle lo siguiente:

Que mediante esta carta estoy dando respuesta a su solicitud presentada el 31 de mayo de 2022, (expediente 093 – 2 folios) donde solicita le den facilidades para realizar el proyecto de investigación, titulado: Gestión de las emociones y aprendizajes significativos en las estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Sullana, Piura 2022.

Que mi despacho autoriza a la docente Gloria Carolina Quispe Lazo para que desarrolle el proyecto en mención en la IE INIF 48 – Sullana.

Sin otro particular, me despido de Usted, y hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi consideración y estima personal.

Atentamente

 UGEL SULLANA
I.E. INIF N° 48

Dr. Percy Eudoro Távora Armestar
DIRECTOR