



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Inteligencia emocional y aprendizaje del idioma inglés en
estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022

AUTORA:

Vasquez Chaname, Priscila Isidora (orcid.org/0000-0002-5216-2728)

ASESOR:

Dr. Espejo Lázaro, Juan Carlos (orcid.org/0000-0002-9314-1894)

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

TRUJILLO – PERÚ

2022

Dedicatoria

Dedico este proyecto de investigación a Dios y a mi padre. A Dios porque ha sido el pilar fundamental en mi vida, es mi luz y fuerza para no desfallecer. Asimismo, de una manera muy especial a mi padre quien en vida me inculcó valores que me hicieron ser una persona de bien y ahora, ya desde el cielo, mi ángel de la guarda, seguramente muy orgulloso por mis metas y logros cristalizados.

Agradecimiento

Quiero agradecer a mi madre por haberme brindado su apoyo incondicional durante todos estos años y por ser la razón y el más grande aliciente para el cumplimiento de mis metas que significan alegría y orgullo tanto para mí como para ella.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra y muestreo.....	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de datos	17
3.7. Aspectos éticos.....	17
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN.....	24
VI. CONCLUSIONES	32
VII. RECOMENDACIONES.....	33
REFERENCIAS	34
ANEXOS	40

Índice de tablas

Tabla 1 Muestra de estudiantes de secundaria	15
Tabla 2 Niveles de la inteligencia emocional y sus componentes en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.....	18
Tabla 3 Niveles del aprendizaje del idioma inglés y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.....	18
Tabla 4 Relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022.....	19
Tabla 5 Relación entre el componente intrapersonal con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022	20
Tabla 6 Relación entre el componente interpersonal con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022.	20
Tabla 7 Relación entre el componente adaptabilidad con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022.	21
Tabla 8 Relación entre el componente manejo del estrés con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura 2022	21
Tabla 9 Relación entre el componente estado de ánimo con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022	22
Tabla 10 Relación entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022.....	22

Resumen

La investigación se desarrolló con el propósito de determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022. Se realizó un tipo de muestreo probabilístico estratificado obteniendo como muestra a 222 estudiantes a quienes se les aplicó dos instrumentos: El Inventario de Inteligencia Emocional de Barón Ice: NA y una Lista de cotejo que facilitó obtener la calificación en el área de inglés de los educandos. Los resultados mostraron que las dos variables analizadas se relacionan de manera significativa, directa en un grado bajo. Asimismo, las dimensiones que mantuvieron dicha relación con el aprendizaje del idioma fue el componente intrapersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general. Se concluye que la inteligencia emocional se relacionó de manera significativa y directa con las dimensiones: Lee diversos textos en inglés como lengua extranjera y Escribe diversos textos en inglés como lengua extranjera, correspondientes a la variable aprendizaje del idioma inglés.

Palabras claves: Inteligencia emocional, aprendizaje del idioma inglés, estudiantes.

Abstract

The research was developed with the purpose of determining the relationship between emotional intelligence and English language learning in high school students in an educational institution in Sechura, 2022. A stratified probabilistic sampling was carried out, obtaining a sample of 222 students to whom two instruments were applied: BarOn Ice's Emotional Intelligence Inventory: NA and a Checklist that facilitated obtaining the students' score in the area of English. The results showed that the two variables analyzed are significantly and directly related. Likewise, the dimensions that maintained this relationship with language learning were the intrapersonal component, stress management and general mood. It is concluded that emotional intelligence was significantly and directly related to the dimensions: Read various texts in English as a foreign language and Write various texts in English as a foreign language, corresponding to the variable English language learning.

Keywords: Emotional intelligence, English language learning, students

I. INTRODUCCIÓN

Los educandos en su mayoría no les agrada incorporar en sus aprendizajes un nuevo idioma debido a que manifiestan inseguridad, temor e incluso vergüenza para poder comunicarse en el idioma inglés, identificándose de esta manera limitaciones emocionales que perjudican el aprendizaje de la lengua extranjera. Es por este motivo que a la hora de enseñar un idioma el docente tiene que procurar crear un clima adecuado donde el alumno pueda expresarse libremente y con naturalidad (Soriano, 2017). En este proceso de aprendizaje es relevante que el estudiante tenga la capacidad para poder comunicarse y enfrentar el reto que implica la incorporación de un nuevo idioma (Alanoca, 2019); más aún cuando se conoce que hoy en día el idioma inglés es de mayor uso en el contexto internacional y constituye una herramienta que apertura nuevas oportunidades. Este efecto positivo de las competencias emocionales sobre una lengua extranjera se da de manera recíproca ya que estudios han demostrado que el aprendizaje de un nuevo idioma mejora las funciones cerebrales y estimula la creatividad, por lo que fomenta que el ser humano tenga una visión más holística del mundo y de esta manera sea más empático con los demás (Aguilera, 2015); característica que es parte de la inteligencia emocional; además de que ayuda al estudiante a participar en ejercicios de expresión oral que puedan surgir por interacción con otras personas que se comunican en un idioma distinto al natal (Ministerio de Educación [MINEDU], 2010).

Como se puede observar, el componente emocional contribuye a que se apliquen las habilidades socioemocionales como el control de impulsos, motivación, empatía, autoconciencia, entre otros elementos que facilitan un aprendizaje significativo el cual es necesario en la adquisición de un segundo idioma (Martín, 2019). A nivel internacional el rol que cumple la inteligencia emocional en el aprendizaje no pasa desapercibida, según Sánchez (2017) la encuesta Eurostat revela que el 20% de los jóvenes españoles abandona la secundaria debido al estrés, emociones desagradables experimentadas, apatía e incluso depresión causado por las dificultades de aprendizaje, situación que se gestionaría si existiera un adecuado equilibrio emocional. En cuanto a las deficiencias académicas focalizadas en el idioma inglés, Latinoamérica sigue siendo una de las regiones con mayores falencias en el conocimiento del inglés, puesto que los países que la integran ocupan los últimos lugares en la categoría de

dominio bajo y muy bajo (English Proficiency Index, 2020).

A nivel nacional, Perú ocupa el puesto 59 (dominio bajo) de una lista de 100 países a nivel mundial (Sánchez, 2017) en el manejo del idioma inglés. Este problema se hace evidente también en la realidad peruana, Leyva y Huamán (2021) en un estudio realizado en adolescentes peruanos evidenció que solo el 27% tenía un nivel alto para gestionar adecuadamente sus emociones. Muestra de esta problemática es el aporte que brinda Navarro et al. (2017) quien realizó una investigación en la cual analizó 21 artículos desarrollados en el país, en los cuales encontró que la prevalencia de la depresión en adolescentes se debe a los eventos estresantes del contexto familiar y amical que se aumentan en esta etapa, lo cual genera múltiples problemas emocionales en el individuo, concluyendo también que la ansiedad representa igualmente un foco de atención en esta etapa. Considerando estos problemas, Chávez (2021) menciona que la indagación del MINSA y UNICEF realizada en Lima y en otras regiones del país, concluyó que 3 de cada 10 adolescentes y niños, es decir el 30% de la muestra analizada evidenció problemas emocionales, estos hallazgos sin duda traen consecuencias en las áreas de desenvolvimiento de los menores ya que sus procesos de atención y concentración se ven disminuidos, afectando de esta manera sus actividades en el contexto escolar; de igual forma se encontró que esta población mostraba irritabilidad, dificultad para poder descansar, mantener sus horarios de sueño así como resistencia a los cambios.

En el medio local, este hecho no es ajeno a la institución educativa de la provincia de Sechura, la cual se nombra en adelante como IE Sechura, pues se ha observado que algunos estudiantes de esta institución tienen dificultad para gestionar el aspecto emocional y aunque otros estudiantes logran un alto nivel, el nivel bajo ha ido acrecentándose en estos años de pandemia, junto con la desmotivación y falta de energía para estudiar las materias escolares, entre ellas el área de inglés. La IE Sechura no cuenta con un psicólogo que ayude a determinar cuáles son los problemas emocionales que presentan algunos estudiantes en el proceso de aprendizaje. Todos estos factores implican simultáneamente la disminución de la inteligencia emocional en el salón de clases, aspecto relevante para fortalecer la confianza de los estudiantes.

En tal sentido, el problema general que resulta necesario resolver es el siguiente:

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022? Como problemas específicos se plantearon los siguientes: i) ¿Cuál es la relación del componente intrapersonal con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022?, ii) ¿Cuál es la relación del componente interpersonal con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022?, iii) ¿Cuál es la relación del componente adaptabilidad con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022?. iv) ¿Cuál es la relación del componente manejo del estrés con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la una de Sechura, 2022?, v) ¿Cuál es la relación entre el componente estado de ánimo con-el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022? y vi) ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022?

El soporte teórico del estudio tiene como marco de referencia el modelo de cinco factores de BarOn que componen la inteligencia emocional, así como la organización curricular del área de inglés establecida por el MINEDU. Además, el estudio se justifica socialmente en virtud de que aprender una lengua como el inglés constituye según el English Proficiency Index (2020) una fuente de oportunidades, así como también una herramienta que permite conectar y entender a culturas diferentes; por lo que es vital que la enseñanza de dicho idioma no se rija por exigencias de corrección sino por un ambiente menos ansiógeno, donde el estudiante desarrolle y a la par ponga en práctica sus habilidades emocionales que contribuyan al aprendizaje de dicho idioma; en cuanto a lo práctico, se justifica en el hecho de conocer la relación entre ambas variables con el propósito de tomar acciones para la mejora continua de la enseñanza de este idioma en la institución educativa donde se realiza el estudio, mientras que la justificación teórica es la contribución en el campo de la psicología educativa con relación a lo importante que es trabajar la gestión emocional dentro del aula.

Para ello, el objetivo general que se ha planteado es: determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022. Este a su vez se pretende alcanzar mediante seis objetivos específicos: i) Establecer la relación entre el componente intrapersonal y el

aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, ii) Establecer la relación entre el componente interpersonal y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, iii) Establecer la relación entre el componente adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, iv) Establecer la relación entre el componente manejo del estrés y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, v) Establecer la relación entre el componente estado de ánimo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022 y vi) Determinar la relación entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.

La hipótesis general que se establece es: existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022. Como hipótesis específicas se plantearon seis: i) Existe relación significativa entre el componente intrapersonal y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, ii) Existe relación significativa entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, iii) Existe relación significativa entre el componente adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE de Sechura, 2022, iv) Existe relación significativa entre el componente manejo del estrés y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022, v) Existe relación significativa entre el componente estado de ánimo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022 y vi) Existe relación significativa entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Se revisaron diferentes fuentes y repositorios para indagar investigaciones precedentes de las variables de estudio mencionadas anteriormente. Se encontró a nivel internacional, por ejemplo, la de Basualto et al. (2020), investigación chilena con enfoque fenomenológico que tuvo como objetivo identificar cómo el componente emocional puede facilitar o afectar el aprendizaje de la lengua inglesa. El estudio siguió una metodología cualitativa y la muestra seleccionada fueron dos profesores evaluados mediante una entrevista y 12 estudiantes (siete de 1^{ero} y cinco de 3^{ero} de media). Los resultados cualitativos demostraron que los alumnos que logran gestionar sus diversas emociones, tanto agradables como desagradables, pueden a su vez hacerse una idea de las actitudes de enseñanza y control que tienen los docentes en el aula frente a estas diferentes emociones de los alumnos. Se concluyó que existe una relación entre los constructos mencionados, asimismo la inteligencia emocional impacta en el desarrollo de capacidades en el área.

En Colombia, Hernández et al. (2020) llevaron a cabo una investigación en niños de 5^{to} de primaria para analizar si la inteligencia emocional y el rendimiento académico general (incluyendo el área de inglés) se relacionaban. El estudio se basó en un enfoque complementario racionalista – deductivo, su diseño fue no experimental y de nivel de profundidad descriptivo. Fueron 31 estudiantes seleccionados como muestra a quienes se les aplicó el TMMS – 24, el registro de calificación de los estudiantes incluía el curso de inglés. En cuanto a la inteligencia emocional el 54,8% mostró un nivel adecuado y en rendimiento el 86,2% se encontró en un nivel alto. Se llegó a la conclusión de que ambos constructos se relacionan de manera significativa y directa.

En Ecuador, Monteros (2016) en su estudio enfocado en el paradigma constructivista, planteó como propósito evaluar si la inteligencia emocional promueve o determina el rendimiento en el área de inglés, trabajándose con el método cuantitativo y cualitativo a la par. Se aplicó un Test de Inteligencia emocional a 64 estudiantes del décimo año y un cuestionario a 2 maestros, los cuales fueron previamente validados. Los resultados evidenciaron que los alumnos no muestran predisposición emocional para aprender inglés, ya que se evidenció un nivel bajo en sus resultados, a la vez de presentar dificultades para el aprendizaje en el nuevo idioma. Una conclusión interesante del estudio fue que las emociones desagradables como la agresividad, el irrespeto y la

impulsividad afectan a la conducta en clase y aprendizaje de este idioma, además de crearse una sensación de inseguridad e inferioridad en los estudiantes.

A nivel nacional, en Arequipa, Pilco y Arapa (2019) estudiaron la relación entre el interés de aprender inglés y la inteligencia emocional, trabajando con un diseño no experimental y de tipo correlacional. El total de la muestra fueron 36 estudiantes (19 de primero y 17 de segundo año) de una institución del distrito de Cerro Colorado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo accidental. Los cuestionarios utilizados gozaron de validez y confiabilidad, entre ellos figura el Inventario emocional BarOn Ice – Na, apto para la población de estudio. Los resultados mostraron que el nivel de interés en el idioma fue regular en el 38,9% de la muestra y de igual manera en inteligencia emocional con el 41,7%. Conclusión: las variables mantienen una fuerza de relación media o moderada en sentido directo (0,68), siendo significativa.

En la región San Martín, Gólac (2017) determinó la relación de la inteligencia emocional con el aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución del distrito de Moyobamba, enfocando el estudio bajo el diseño descriptivo – correlacional. Se evaluaron 110 alumnos de cuatro secciones de 5^{to} de secundaria con el Test de PIGOTE y los registros de notas. Los hallazgos evidenciaron que ambas variables se relacionan de manera directa ($Rho=0,75$) y significativa. Asimismo, la inteligencia emocional se relacionó significativamente con la comprensión y expresión oral en inglés ($Rho=0,71$), comprensión de textos en inglés ($Rho=0,74$) y finalmente con la producción de textos ($Rho=0,73$). Se llegó a la conclusión concluye de que puntuaciones mayores en inteligencia emocional se asocian a puntuaciones más altas en el dominio del idioma extranjero.

En Tarapoto, Moreno y Oyarce (2018) analizaron la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en el curso de inglés. El estudio fue de tipo correlacional y enfoque cuantitativo. La muestra seleccionada fueron 58 estudiantes de 15 a 16 años pertenecientes al 4to año de nivel secundario, específicamente de 3 secciones de un colegio de La Banda de Shilcayo. Se evaluó con el Inventario de Inteligencia emocional BarOn Ice - Na y el registro de notas. Los resultados mostraron que el 48,2% muestra una capacidad emocional y social baja, en cuanto al rendimiento

en inglés predominó el nivel en proceso con el 51,7%. Se concluye que la inteligencia emocional se relaciona de manera significativa, positiva y moderada con el rendimiento académico del idioma inglés ($Rho=0,599$). Asimismo, en el análisis por dimensiones el rendimiento en inglés se relacionó con el componente intrapersonal ($Rho=0,501$), adaptabilidad ($Rho=0,611$), manejo del estrés ($Rho= 0,208$) y estado de ánimo ($Rho=0,434$).

A nivel regional, Ureña (2020) en su investigación se propuso determinar la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en el área de inglés, para ello seleccionó como grupo muestral a 108 alumnos de nivel básico de un centro de idiomas de una universidad pública en la ciudad de Piura. Estos fueron evaluados con el Inventario de Inteligencia emocional BarOn Ice - Na y se extrajo sus notas correspondientes al área del idioma inglés de los registros de notas. Se evidenció como resultados: un nivel promedio de inteligencia emocional en la mayoría de los alumnos y en cuanto al rendimiento académico en su mayoría fue favorable. La conclusión a la que se llegó fue que ambos constructos se relacionan de manera directa y significativa. Asimismo, encontró relación significativa ($Sig. < .05$), directa y alta ($Rho=,935$) entre el componente interpersonal con el aprendizaje del idioma, al igual que con el manejo del estrés ($Rho=,765$) y estado de ánimo ($Rho=0,752$).

García (2020) en su estudio realizado bajo un diseño cuasi - experimental, desarrolló un programa para aumentar el desempeño académico en el área de comunicación trabajando la inteligencia emocional en adolescentes. La muestra fue conformada por 40 alumnos de dos secciones de 5to año de educación secundaria de la institución "César Trelles Lara" de la ciudad de Piura. Se empleó una prueba de rendimiento académico oral y escrita para el área de Comunicación y el Test de Inteligencia Emocional de Pigote. Los hallazgos obtenidos luego de aplicar el programa permitieron aceptar la hipótesis alternativa. Se concluyó que reforzar el rendimiento académico mediante el programa "Responsabilizándome por mis emociones" es útil, existiendo una influencia positiva y significativa del programa en el rendimiento académico de los estudiantes.

Guarnizo (2018) investigó los efectos de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico evaluando a estudiantes del 1^{er} año de educación secundaria de la

institución “Señor Cautivo Ayabaca” en la ciudad de Piura, el estudio se trabajó con un diseño descriptivo - correlacional. Se evaluaron 50 alumnos con el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice – Na y las notas promediadas para el rendimiento académico correspondieron a los primeros cuatro meses (marzo – junio) del año escolar 2018. Resultados encontrados: 36% de estudiantes presentan un coeficiente emocional medio y en cuanto al rendimiento el 48% se ubicó en la categoría en proceso. En conclusión los investigadores indicaron que las dos variables se correlacionan significativamente y en forma positiva.

Se ha realizado una compilación de los estudios registrados con anterioridad. Se continúa definiendo las variables y exponiendo las teorías en las que se basa la presente investigación. La primera variable se refiere a la inteligencia emocional, y para comprenderla se tiene que definir la inteligencia; entre los investigadores más famosos se encuentran Binet (citado en Pilaxati, 2015), quien concibe esta como la suma de competencias con las que un individuo es capaz de adecuar su forma de pensar a otros puntos de vista, aplicando y adaptando conceptos generales y abstractos a cosas y eventos concretos; por otro lado, las emociones incluyen aspectos más flexibles de una persona cuando tienen en cuenta tanto la parte intelectual como la espiritual, entendiendo con mayor precisión la forma de reaccionar de otras personas de su contexto social. Uno de los autores que brindan una definición se encuentra BarOn (1997), quien indica que es un tipo de inteligencia no cognitiva y que esta referida a un conjunto de habilidades y destrezas a nivel emocional y personal que permite al ser humano adaptarse y enfrentar los desafíos del mundo externo. Otros autores como Mayer y Salovey (1997) indican que es la capacidad para percibir y comprender las emociones, es decir para ver identificar los propios sentimientos y emociones de manera personal así como de los demás con la finalidad de actuar de manera adecuada (Olivares, 2019). De modo similar, García y Giménez (2010) la definen como una competencia del ser humano para adecuarse de forma sana a entornos en los cuales sean muy distintos a los que suele interactuar.

Una definición actual, es la de Petrides et al. (2018) quien señala que la inteligencia emocional es la percepción que poseen las personas sobre sus competencias emocionales y la habilidad para gestionar, aplicar y comprender las mismas así como de los demás. En estas tres definiciones se observa que el punto en común radica en

el reconocimiento y autorregulación de las emociones para tener una mejor adaptación social. Para profundizar el estudio de la evolución del término, Mayer (2001) considera que se ha pasado por cinco etapas: i) La definición de inteligencia y emoción por separado: inició en 1900 hasta los años 70, en esta fase la inteligencia era estudiada bajo la perspectiva psicométrica y referida solo al área cognitiva. ii) Los precursores de la inteligencia emocional: abarca desde 1970 hasta 1990, a pesar de la única definición con la que se contaba de la inteligencia emocional Mayer y Salovey brindaron sus aportes tomando como referencia al trabajo de Howard Earl Gardner y su teoría sobre inteligencias múltiples. Es aquí donde el concepto de inteligencia empieza a percibirse no únicamente desde el aspecto cognitivo. iii) Creación del concepto a manos de Mayer y Salovey (1993), abarca tres años en los cuales los autores publican la primera versión de su modelo teórico añadiendo tres componentes principales: la percepción y apreciación emocional, la utilización de la inteligencia emocional y la regulación emocional. iv) La popularización del concepto: se da de 1994 a 1997, Daniel Goleman publica su obra sobre inteligencia emocional en 1995 su éxito se debió a la sobrevaloración del coeficiente intelectual, el mal uso de los instrumentos de evaluación del C.I en el entorno educativo, además de la antipatía en la sociedad que se empezó a generar por la personas con un nivel de inteligencia considerado como promedio- alto. Por otro lado, empiezan a surgir nuevos modelos teóricos como el de BarOn; tomado como referencia fundamental en la presente investigación. v) Institucionalización del modelo de habilidades e investigación: inicia desde 1998 y aún no termina. Según Fragoso (2015), se origina una actualización en la definición de Mayer y Salovey añadiendo otro componente a su teoría. Se crean nuevos instrumentos de medición y la variable empieza a estudiarse para analizar su relación con otros constructos.

El modelo teórico de BarOn puede mirarse de dos maneras: una sistémica y otra topográfica. En la visión topográfica se analiza los subcomponentes según orden de rangos en donde se diferencian tres grupos: factores centrales (comprensión de sí mismo, empatía, asertividad, control de impulsos y prueba de la realidad), factores resultantes (relaciones interpersonales, autorrealización, solución de problemas y felicidad) y factores de apoyo o auxiliares (autoconcepto, tolerancia al estrés, responsabilidad social, flexibilidad, independencia y optimismo). Los primeros dos factores dependen de los de soporte, mientras que los centrales se combinan con los

de apoyo para facilitar algunos resultantes. Desde la perspectiva sistémica se distinguen cinco dimensiones las cuales se exponen a continuación del estudio de Ugarriza (2001): i) Intrapersonal: está integrado por los indicadores: comprensión emocional de sí mismo (comprensión e identificación de los sentimientos y emociones), asertividad (habilidad para manifestar emociones y sentimientos de manera adecuada), autoconcepto (habilidad para aceptarse y valorarse) , autorrealización (capacidad para hacer lo que nos gusta y deseamos realizar) e independencia (seguridad de sí mismo y para autodirigirse). ii) Interpersonal: integra los subcomponentes: empatía (refiere a la capacidad para entender e identificar las emociones de los demás), relaciones interpersonales (capacidad para entablar relaciones saludables con los demás caracterizada por cercanía emocional) y responsabilidad social (competencia referida a tomar un rol constructivo en la sociedad). iii) Adaptabilidad: integrado por la solución de problemas (competencia que ayuda a identificar las situaciones conflictivas y plantear alternativas de solución), prueba de la realidad (habilidad para discernir lo subjetivo de lo objetivo) y flexibilidad (componente que permite adaptar conductas y emociones a distintas situaciones). iv) Manejo del estrés: integra los indicadores tolerancia al estrés (capacidad para mantener la estabilidad en momentos altamente demandantes o difíciles) y control de impulsos (capacidad para gestionar adecuadamente las emociones, pensando primero antes de actuar sin medir las consecuencias). v) Estado de ánimo: esta conformada por los indicadores, felicidad (satisfacción por la propia vida) y optimismo (rescatar los puntos favorables de una situación). Se puede observar que el modelo planteado por BarOn es completo y aborda de una manera específica los elementos que integran el coeficiente emocional; por tal motivo brinda un análisis específico de la realidad emocional de los alumnos.

De acuerdo con Puertas et al. (2020), no se puede dudar de la relevancia que tiene estimular las competencias socioemocionales en la escuela ya que actúan como un medio para promover la salud mental de los estudiantes ayudándolos a comprender más fácilmente su entorno y dotándolos de las habilidades requeridas para hacer frente a las diferentes situaciones que se presenten. De igual forma, según Ortiz y Rodríguez (2011), las habilidades emocionales estimulan procesos mentales y actividades de concentración y control en situaciones estresantes, así como de automotivación, que les permitan culminar sus estudios con satisfacción. Por lo tanto, este trabajo se

considera como un proceso educativo que debe continuarse para favorecer de manera eficaz al desarrollo integral de los alumnos (Petrides, 2016). Considerando lo expuesto se puede inferir que las competencias emocionales que un estudiante logra desarrollar, facilita un involucramiento más significativo en su proceso de aprendizaje debido a que estas habilidades van a permitirle motivarse a sí mismo además de gestionar de forma adecuada las situaciones estresantes que pueden limitar o perjudicar su desarrollo académico en las distintas áreas establecidas en el deiseño curricular.

Hasta aquí se ha realizado una revisión teórica de la inteligencia emocional, se procede a exponer las bases de la segunda variable. Para inciar hay que entender qué es aprendizaje, según Alvarez (2015) la Guía de educación señala que es el proceso por el cual se adquieren o se modifican ciertas, destrezas, comportamientos, conductas y valores como resultado de la experiencia, observación directa, enseñanza o estudio. Por otro lado el aprendizaje de un nuevo idioma según Beltrán (2017) es el proceso por el cual el alumno domina un nuevo idioma de la misma manera con el cual maneja el natal. MINEDU (2016) sostiene que el aprendizaje del inglés es un medio que permite acceder al conocimiento y a las nuevas tecnología, involucra prácticas a nivel social propias del lenguaje y de la perspectiva sociocultural al fomentar en el alumno el desarrollo de la comunicación oral en inglés, el manejo correcto de su escritura y lectura de textos en dicho idioma.

El diseño establecido por MINEDU (2016) se sustenta en el enfoque comunicativo, los antecedentes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se hallan en los cambios producidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a finales de los años 60. Hasta ese momento, la Enseñanza Situacional de la Lengua simbolizaba como enfoque británico para enseñar inglés como lengua extranjera en Gran Bretaña. En este enfoque la lengua se educaba poniendo en práctica las estructuras bases con ejercicios relacionados con situaciones cotidianas (Alanoca, 2017).

Según el MINEDU (2016), tomando en cuenta el enfoque comunicativo (partir de situaciones de interacción reales para incorporar en el estudiante capacidades comunicativas, mismas que facilitarían la comprensión y producción de textos en sus diferentes formas) se establecen tres competencias o dimensiones para evaluar el dominio del idioma inglés: i) Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera,

involucra la capacidad para obtener información de textos orales, inferir e interpretar información de textos orales, adecuar, organizar y desarrollar las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica, interactúa estratégicamente con distintos interlocutores y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto oral. ii) Lee diversos textos en inglés como lengua extranjera; abarca los siguientes indicadores: obtiene información de texto escrito, infiere e interpreta información del texto escrito y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. iii) Escribe diversos textos en inglés como lengua extranjera; esta integrado por adecúa el-texto a la situación comunicativa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza convenciones de lenguaje escrito de forma permanente y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. En el caso del estudio se tomará en cuenta la competencia dos y tres debido a que son las que se vienen trabajando en el contexto educativo.

La importancia de analizar el aprendizaje del idioma inglés, según Sprachcaffé (2017) se ha plasmado en varios estudios científicos de que el aprendizaje del idioma puede inducir estímulos específicos en áreas del cerebro que pueden mejorar la creatividad, la forma de solucionar problemas y la capacidad de razonar. Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma conlleva la formación de nuevas redes neuronales que a su vez impactan otras redes mejorando su funcionamiento. Además, en el campo de la educación y las carreras, las oportunidades reales de trabajo de los profesionales actualizados no solo se caracterizan por poseer los conocimientos fundamentales para ejercer sino también para hablar otro idioma distinto al materno, en especial el inglés (Ortiz, 2013). En definitiva, te permite descubrir otras tradiciones y costumbres culturales, conectarte con el mundo y así adentrarte en espacios que antes eran desconocidos. Esta es una oportunidad para entender y analizar mejor la sociedad que nos rodea, para ver sus características, cómo actúa y siente (Chávez et al., 2017).

Por lo expuesto, analizar la relación entre las dos variables ya abordadas teóricamente permite estudiar como la correcta adquisición y utilización emocional contribuye a comprender el contenido en inglés más que memorizarlo en el proceso de aprendizaje (Dolev y Leshem, 2017). Por lo tanto, un estudiante con un autoconocimiento adecuado de sus fortalezas y puntos a mejorar puede plantear acciones para poder optimizar su proceso de aprendizaje, asimismo un estudiante con una adecuada capacidad para

relacionarse con los demás, gestionar el estrés académico y solucionar los conflictos de una manera asertiva va tener mucha más facilidades para realizar tareas académicas que impliquen por ejemplo actividades en grupo y la participación activa en aprendizajes basados en la gamificación.

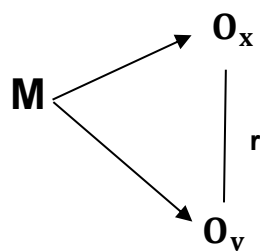
En consecuencia, se enfatiza la importancia de la regulación y el control emocional en el desempeño académico de los alumnos, así como su papel en la salud mental, en el contexto social y escolar (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018). A nivel general, especialmente en adolescentes, hay científicamente evidencia de que las personas emocionalmente inteligentes, es decir, aquellas que manejan sus emociones racionalmente y son capaces de interpretar y relacionarse con las emociones de los demás, tienen una ventaja en otras áreas de su vida. Quienes desarrollan bien las habilidades emocionales tienden a ser más felices, más productivos y tienen un mejor manejo de los hábitos que conlleva a su alta eficiencia laboral. Contrariamente, los individuos que no han aprendido a gestionar sus emociones se enfrentan a una lucha interna que reduce constantemente su rendimiento y les obstaculiza ser claros en sus ideas (Goleman, 2015); sin embargo, según Aguaded (2017), centrarse más en el desarrollo académico es un error porque la riqueza de habilidades mentales que aportan los estados emocionales bien gestionados tiene un efecto positivo y beneficioso para la adaptación del alumno y la solución de problemas y dificultades.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Investigación básica, ya que el aporte sirve de base teórica para otros tipos de investigación (Salinas, 2012).

Siendo el propósito determinar la relación entre dos variables, el estudio es de tipo correlacional, asimismo pertenece a un diseño no experimental y de enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014). El siguiente esquema representa al estudio:



Dónde:

M: Es la muestra (estudiantes de la IE Sechura)

O_x: Inteligencia Emocional (medición)

O_y: Aprendizaje del Idioma Ingles (medición)

r: relación entre variables

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Inteligencia Emocional

Definición Conceptual

BarOn (1997), indica que es un tipo de inteligencia no cognitiva y que está referida a un conjunto de habilidades y destrezas a nivel emocional y personal que permite al ser humano adaptarse y enfrentar los desafíos del mundo externo.

Definición Operacional:

Capacidad para identificar, expresar y regular las propias emociones y sentimientos de tal forma que permita establecer vínculos sanos y garantice la adaptación en distintos entornos.

Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés

Definición Conceptual:

Según el Ministerio de educación (2016) el aprendizaje del inglés es una herramienta que facilita el acceso a la información y a las nuevas tecnologías, involucra practicas a nivel social propias del lenguaje y de la perspectiva sociocultural al fomentar en el alumno desarrollar: comunicación oral en inglés, escribir en inglés y leer diversos textos en inglés.

Definición Operacional:

Proceso de adquisición de una capacidad mediante la comunicación, escritura y lectura, ayudando al individuo a interactuar y desarrollarse en otros contextos.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: según la lista SIAGIE está conformada por 523 estudiantes.

Muestreo: se ha considerado un muestreo probabilístico de tipo estratificado. La fórmula para la muestra es:

$$\frac{\frac{z^2 \times p (1 - p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p (1 - p)}{e^2 N}\right)}$$

Muestra: los 222 estudiantes de la muestra se subdividen en un número de estudiantes por cada sección teniendo en cuenta la siguiente fórmula:

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

Dónde:

n = 222

N_i = número del estrato

N = 523

Tabla 1

Muestra de estudiantes de secundaria

Grado	N	n
1° "A"	40	17
1° "B"	39	17
1° "C"	37	16
2° "A"	33	14
2° "B"	30	13
2° "C"	30	13
3° "A"	37	16
3° "B"	38	16
3° "C"	34	14
4° "A"	33	14
4° "B"	34	14
4° "C"	37	16
5° "A"	34	14
5° "B"	33	14
5° "C"	34	14
Total	523	222

Nota. Lista SIAGIE

Criterios de inclusión:

- ✓ Estudiantes matriculados en la IE Sechura de 1° a 5° grado de secundaria.
- ✓ Estudiantes cuyos padres y/o apoderados firmaron el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- ✓ Estudiantes con alguna discapacidad intelectual.
- ✓ Estudiantes que no desearon formar parte del estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal ha sido la encuesta. El instrumento para evaluar la inteligencia emocional fue el Inventario Emocional de BarOn ICE - NA, el cual está adaptado al contexto peruano por Ugarriza y Pajares (2005). Cuenta con los criterios estadísticos, puesto que mediante la consistencia interna la confiabilidad tiene índices de 0.93, para el inventario total y para sus dimensiones está entre los rangos de 0.77 y 0.91. Ugarriza y Pajares (2005) analizaron la validez factorial, con un análisis de rotación Varimax encontrando correlaciones moderadas entre la dimensiones (citado en Trujillo, 2020)

En el estudio se evaluó la validez de contenido obteniendo una V de Aiken de 1.00. Mientras la consistencia interna fue calculada mediante el Alfa de Cronbach, resultado un valor de 0.90, indicando que el instrumento es muy confiable.

En cuanto a la técnica empleada para evaluar el aprendizaje del inglés se elaboraron listas de cotejo por grado, donde la investigadora registró los indicadores que permitieron evaluar el logro de aprendizaje del área de acuerdo a la normativa que regía en tiempo de pandemia para la evaluación del idioma inglés. Estas listas de cotejo se sometieron a una validación por expertos encontrándose una V de Aiken de 1.00.

3.5. Procedimientos

Para realizar el estudio se hizo un registro de los problemas observados en lugar de estudio, se identificó conductas ligadas con problemas en la inteligencia emocional de los estudiantes para desempeñarse efectivamente en el área de inglés. Como segundo paso, se inició una búsqueda de la literatura científica asociadas a las variables de estudio, antecedentes y bases teóricas correspondientes. En tercer lugar se realizó la operacionalización de las variables para una mayor comprensión y organización del estudio. En cuarto lugar se realizó una búsqueda del instrumento de evaluación que cumplan con validez y confiabilidad. En quinto lugar, se procedió a la evaluación. Finalmente se concretizó la redacción del informe y descripción de los resultados.

3.6. Método de análisis de datos

Tomando en cuenta a Hernández et al. (2014) para el levantamiento de los resultados y la interpretación de los mismos se empleó un análisis cuantitativo, método que incluye la estadística descriptiva e inferencial, esta última para evaluar la relación y verificar la hipótesis planteada. Para la verificación de la correlación se empleó el Coeficiente Rho de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

Acevedo (2002) señala tres principios éticos fundamentales en la investigación: i) El respeto a las personas, el cual indica que se debe contar con la autorización de los participantes para formar parte del estudio. ii) Beneficencia, se buscó exclusivamente que no afecte a ningún individuo que forme parte del estudio) Justicia, se aseguró que las respuestas sean confidenciales y que no sean usadas desfavorablemente para los sujetos.

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Niveles de la inteligencia emocional y sus componentes en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.

Dimensiones y variable		Niveles						
		Deficiente	Muy baja	Baja	Promedio	Alta	Muy alta	Excelentemente desarrollada
D1:	f	0	0	0	38	57	64	63
Intrapersonal	%	0.0%	0.0%	0.0%	17.1%	25.7%	28.8%	28.4%
D2:	f	1	1	4	15	34	40	127
Interpersonal	%	0.5%	0.5%	1.8%	6.8%	15.3%	18.0%	57.2%
D3:	f	2	16	26	144	25	9	0
Adaptabilidad	%	0.9%	7.2%	11.7%	64.9%	11.3%	4.1%	0.0%
D4: Estado de ánimo	f	63	54	58	47	0	0	0
	%	28.4%	24.3%	26.1%	21.2%	0.0%	0.0%	0.0%
D5: Manejo del estrés	f	9	14	34	116	31	14	4
	%	4.1%	6.3%	15.3%	52.3%	14.0%	6.3%	1.8%
Variable: Inteligencia Emocional	f	13	21	32	115	25	14	2
	%	5.9%	9.5%	14.4%	51.8%	11.3%	6.3%	0.9%

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

En la tabla 2 se evidencia que a nivel general en nivel de inteligencia emocional que prevalece es el promedio con el 51,8%, mientras que solo el 1,8% de la muestra evidencia un nivel excelente. En cuanto al componente intrapersonal, se observa que prevalece el nivel excelentemente desarrollado y muy alto con el 28,4% y el 28,8% respectivamente y solo el 17,1% evidencia un nivel promedio. En cuanto al componente interpersonal, predominó la categoría excelentemente desarrollada en más de la mitad de alumnos con el 57,2% y solo el 0,5% se encontró entre los niveles deficientes y muy bajos. En el componente adaptabilidad, destacó la categoría promedio con el 64,9% y solo el 0,9% en el nivel deficiente. En Estado de ánimo, predomina el nivel deficiente con el 28,4% y solo el 21,2% en el nivel promedio. En Manejo del estrés, destacó el nivel promedio con el 52,3% y solo el 4,1% evidenció un nivel deficiente.

Tabla 3

Niveles del aprendizaje del idioma inglés y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022.

Competencias y variable	Nivel de logro	f	%
Competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	C	10	4.5%
	B	45	20.3%
	A	136	61.3%
	AD	31	14.0%
Competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.	C	10	4.5%
	B	45	20.3%
	A	135	60.8%
	AD	32	14.4%
Variable: Aprendizaje del Idioma Inglés	C	10	4.5%
	B	45	20.3%
	A	135	60.8%
	AD	32	14.4%

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

En la tabla 3 se evidencia que en la variable aprendizaje del idioma inglés el 60,8% muestra un calificación de A, seguido del 20,3% quienes muestran una nota promedio de B, el 14,3% muestra un calificación de AD y solo el 4,5% obtuvo un promedio C. En la competencia Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera, el 61,3% muestra un calificación de A, seguido del 20,3% quienes muestran una nota de B, el 14,0% muestra un calificación de AD y solo el 4,5% obtuvo un promedio C. En la competencia Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera, el 60,8% muestra un calificación de A, seguido del 20,3% quienes muestran una nota de B, el 14,4% muestra un calificación de AD y solo el 4,5% obtuvo un promedio C.

Tabla 4

Relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coefficiente de correlación	,241**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 4 se evidenció que la inteligencia emocional se relaciona de manera significativa (Sig.<.01) y directa (Rho=,241) con el aprendizaje del idioma inglés. Esto quiere decir que los estudiantes que identifican y gestionan sus emociones adecuadamente, presentan un mejor desempeño del idioma inglés; sin embargo, no se efectúa en todos los casos pues el grado de correlación es bajo.

Tabla 5

Relación entre el componente intrapersonal con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Intrapersonal	Coefficiente de correlación	,237**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 5 se observó que la dimensión intrapersonal se relaciona de manera significativa (Sig.=.000) y directa (Rho=,237) con el aprendizaje del idioma inglés; sin embargo, es preciso señalar que el grado de correlación es bajo.

Tabla 6

Relación entre el componente interpersonal con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Interpersonal	Coefficiente de correlación	.125
		Sig. (bilateral)	.063
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

En la tabla 6 se evidenció que el componente interpersonal no se relaciona

significativamente con el aprendizaje del idioma inglés (Sig.>.05), esto quiere decir que, aunque el estudiante tenga o no facilidad para relacionarse con los demás; esto no necesariamente interviene con su desempeño en el aprendizaje del idioma extranjero.

Tabla 7

Relación entre el componente adaptabilidad con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Adaptabilidad	Coefficiente de correlación	.052
		Sig. (bilateral)	.440
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

En la tabla 7 se evidenció que no existe relación significativa (Sig.>.05) entre la adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés, lo que indica que la capacidad del estudiante para adecuarse con facilidad a distintos entornos no implica necesariamente que obtenga mejores resultados en la adquisición de la lengua extranjera.

Tabla 8

Relación entre el componente manejo del estrés con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Manejo del estrés	Coefficiente de correlación	,193**
		Sig. (bilateral)	.004
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

*** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la tabla 8 se observó que la dimensión manejo del estrés se relaciona de manera significativa (Sig.<.05) y directa (Rho=,193) con el aprendizaje del idioma inglés, pero el valor del coeficiente es muy bajo como para que se pueda aceptar la relación.

Tabla 9

Relación entre el componente estado de ánimo con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Aprendizaje del Idioma Inglés	
Rho de Spearman	Estado de ánimo	Coefficiente de correlación	,154*
		Sig. (bilateral)	.021
		N	222

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

En la tabla 9 se observó que la dimensión estado de ánimo se relaciona de manera significativa (Sig.<.05) y directa (Rho=,154) con el aprendizaje del idioma inglés, pero el valor del coeficiente es muy bajo como para que se pueda aceptar la relación.

Tabla 10

Relación entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022.

		Competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera		Competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coefficiente de correlación	,241**	,241**	
		Sig. (bilateral)	.000	.000	
		N	222	222	

Nota. Base de datos de la variable 1 y 2.

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 10 se evidenció que las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés se relacionan de manera significativa (Sig.=.00), directa y en grado bajo con la inteligencia emocional con un Rho de Spearman de ,241 para ambos casos. Lo que quiere decir que cuanto mayor las competencias emocionales en los estudiantes, mayor es la puntuación que obtienen los estudiantes en las competencias de lectura y escritura del idioma extranjero.

V. DISCUSIÓN

La investigación se desarrolla con el objetivo de determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la IE Sechura, 2022. Se empleó dos instrumentos para evaluar las variables, los cuales contaron con los criterios estadísticos de validez y confiabilidad. En cuanto al desarrollo del estudio se presentó como limitación la disponibilidad de los horarios para evaluar a los estudiantes; no obstante, se coordinó los días de evaluación de tal forma que se logró cumplir con los objetivos planteados. Por otro lado, el estudio cumple con la muestra necesaria para realizar un análisis correlacional.

Considerando el objetivo general: determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de una IE Sechura, 2022; en la tabla 4 se obtiene mediante el coeficiente Rho de Spearman que ambas variables se relacionan de manera significativa (Sig. < .05), directa y en grado bajo (Rho=.241); esto indica que cuando el alumno gestiona sus emociones de manera adecuada presenta al mismo tiempo un mejor desempeño académico en el estudio del idioma inglés. Estos hallazgos guardan relación con lo mencionado por Dolev y Leshem (2017) quienes señalan que el proceso de memorización y aprendizaje del idioma inglés está influenciado por el adecuado empleo emocional en las actividades académicas, las cuales logran conectar con el estudiante, además de que la buena gestión de las emociones en el estudiante ayuda a que obtengan un aprendizaje significativo (Martín, 2019). Estos hallazgos concuerdan con estudios realizados en el contexto nacional, en estudiantes de primer grado y segundo de secundaria Pilco y Arapa (2019) hallaron igualmente esta misma relación (Sig. < .05) en un grado moderado ($p=0,68$). En alumnos de cuarto grado de secundaria Moreno y Oyarce (2018) concluyeron lo mismo la existencia de una relación significativa (Sig. < .05) y moderada (Rho=0,599). Finalmente, Gólac (2017) quien en una muestra de estudiantes de quinto grado de secundaria encontró una relación significativa y directa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés (Sig. < .05) y en grado alto (Rho=0,75). Estudios a nivel internacional coinciden con los resultados encontrados tal es el caso de Basualto et al. (2020) quien encontró en estudiantes chilenos que la inteligencia emocional influye en el dominio de las competencias requeridas para aprender el idioma inglés. Estos estudios si bien es cierto, evidencian relaciones moderadas y altas no dejan de

ser significativas y directas además de que evidencian el nivel de importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje del idioma inglés, corroborando lo planteado por BarOn (1997), quien señala que la inteligencia emocional permite al individuo adquirir nuevas habilidades que facilitan su adaptación y capacidad para afrontar futuros desafíos. Como se ha podido analizar desde la base teórica y las evidencias encontradas en estudios previos como en el presente, la inteligencia emocional constituye una herramienta fundamental que se debe estimular en los entornos educativos por sus aportes en el proceso de aprendizaje no solamente del idioma inglés sino en otros cursos del nivel secundaria, tal como lo demuestran las investigaciones de Hernández et al. (2020) y Ureña (2020) quienes encontraron que la inteligencia emocional se vincula estrechamente con el rendimiento académico en general.

En cuanto al primer objetivo específico: establecer la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional con el aprendizaje del idioma inglés. En la tabla 5 se encuentra comprobado mediante el Coeficiente Rho de Spearman que la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del idioma inglés se relacionan de manera significativa (Sig. =.00), directa y en grado bajo (Rho=.237). Considerando al modelo teórico de la inteligencia emocional propuesta por BarOn esto quiere decir que cuando el estudiante presenta una mayor comprensión emocional de su mundo emocional, de su capacidad para manifestar emociones y sentimientos de manera adecuada, para aceptar y valorarse a sí mismo, para hacer lo que le gusta y mostrar seguridad de lo que desea en sí mismo existe un mayor desempeño en el área de inglés. Y esto surge porque según Martín (2019) la autoconciencia favorece la adquisición de un segundo idioma; probablemente porque ayuda a identificar los puntos favorables y aspectos por mejorar del alumno lo cual facilita que se planteen estrategias de mejora. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Moreno y Oyarce (2018) quienes encontraron que el componente intrapersonal se relacionó de manera significativa (Sig. =.00) y directa (Rho=0,599) con el rendimiento académico en el idioma inglés. Por otro lado, coincide con el estudio de Ureña (2020) encontró que en los estudiantes universitarios de la ciudad de Piura el conocimiento de sí mismos se relacionó con el rendimiento académico en el idioma inglés (Sig. < .05). Los estudios identificados se han focalizado en encontrar el nivel de inteligencia emocional, así como el rendimiento académico de manera individual por lo que existen pocas investigaciones que indaguen la relación por

dimensiones. Considerando esto se hace hincapié a futuros investigadores profundizar el estudio considerando la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el nivel de aprendizaje del idioma inglés.

Considerando el segundo objetivo específico: establecer la relación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria; en la tabla 6 se evidencia que la dimensión interpersonal y el aprendizaje del idioma inglés no guardan una relación significativa y directa (Sig. > .05) comprobado mediante el coeficiente de Rho de Spearman ($Rho=.125$). Esto significa que no necesariamente un estudiante que logra entender e identificar las emociones de los demás, que entabla relaciones saludables con los demás caracterizada por cercanía emocional y que toma un rol constructivo en la sociedad muestra un mayor dominio del idioma inglés. Las investigaciones que coinciden con este hallazgo es el estudio de Moreno y Oyarce (2018) quienes encontraron que de todos los componentes analizados de la inteligencia emocional el único que no guardo relación con el aprendizaje del idioma inglés fue el interpersonal en una muestra de alumnos del 4to grado de educación secundaria (Sig. > .05). A diferencia de estos resultados Ureña (2020) en estudiantes universitarios de la ciudad de Piura si encontró una relación significativa, directa (Sig. < .05) y alta ($Rho= ,935$); esto probablemente por la diferencia de las muestras analizadas ya que el estudio del primer autor correspondió a una muestra de adolescentes de 2do grado de secundaria mientras que el segundo estudio en una muestra de universitarios.

Si bien es cierto, la teoría de BarOn sustenta que la inteligencia emocional ayuda a enfrentar desafíos de la misma; lo cual si guarda relación con los hallazgos encontrados a nivel general; sin embargo, es probable que otros factores del contexto externo estén influenciando en los resultados, ya que la misma coyuntura del Covid-19 ha obligado a los estudiantes a que permanezcan en sus casas sin opción a fortalecer sus habilidades sociales; sumado a ello se ha dado mucha más importancia al desarrollo académico aspecto que incluso surge antes de la pandemia; una educación basada solo en la adquisición de conocimientos puede hacer que el estudiante tome mucha más importancia al rendimiento y por ende la práctica de sus habilidades sociales puede o no influir. Esta problemática también es abordada por Aguaded (2017) quien menciona que se ha dado mayor importancia al desarrollo académico y esto constituye un error

ya que la riqueza en las habilidades mentales que aporta los estados emocionales bien gestionados impacta favorablemente en la adaptación y la resolución de conflictos del estudiante.

En cuanto al tercer objetivo específico: establecer la relación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria; en la tabla 7 según el coeficiente de Rho de Spearman de ,052 se encuentra que no existe relación significativa (Sig. > .05) entre la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés. Esto quiere decir que un estudiante que soluciona sus problemas o que identifica las situaciones conflictivas y plantea alternativas de solución y que además presenta la habilidad para discernir lo subjetivo de lo objetivo no necesariamente muestra un buen desempeño en el área de inglés. No se han encontrado estudios que concluyan lo mismo; por el contrario, se han identificado estudios como el de Moreno y Oyarce (2018) y el de Ureña (2020) que han concluido que la adaptabilidad si se relaciona de manera significativa (Sig. < .05) y directa con el aprendizaje del idioma inglés. Estas diferencias surgen probablemente porque han existido otras influencias del contexto externo en los estudiantes que no han estado bajo su control; por ejemplo, muchos estudiantes pueden tener la capacidad para adecuarse a nuevas situaciones y mostrar la apertura para adaptarse con facilidad; no obstante, no pueden tener la disponibilidad del tiempo para poner en práctica las actividades que involucran el aprendizaje del idioma inglés y esto se da también según Aguaded (2017) porque no se ha tomado en consideración aún en las escuelas la importancia de la educación emocional.

En cuanto al cuarto objetivo específico: establecer la relación entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria; se encuentra que la dimensión manejo del estrés se relaciona de manera significativa (Sig. < .05) y directa, pero en grado muy bajo con el aprendizaje del idioma inglés (Rho=,193). Esto indica considerando al modelo teórico de BarOn que, un estudiante con la capacidad para mantener la estabilidad en momentos altamente demandantes o difíciles y la habilidad para gestionar adecuadamente las emociones, pensando primero antes de actuar sin medir las consecuencias, presenta a su vez mayor desempeño en el aprendizaje del idioma inglés; sin embargo, el grado de correlación muy bajo no permite aceptar

completamente esta aseveración. Estos hallazgos coinciden en parte con lo mencionado por Puertas et al. (2020) quienes refieren que el coeficiente emocional promueve un bienestar psicológico en los estudiantes, que contribuya a comprender mejor el contexto social en el cual se desenvuelven, dotándolos de las habilidades necesarias para afrontar los problemas que se presentan. En esta misma línea, considerando a Ortiz y Rodríguez (2011) indican que el control de situaciones estresantes así como de la auto-motivación permite llevar a cabo de forma satisfactoria sus estudios y tareas académicas. El estudio que concuerda parcialmente con estos hallazgos es el de Ureña (2020) quien encontró en una muestra de estudiantes universitarios que el manejo del estrés se relacionó con el aprendizaje del idioma inglés (Sig. < .05) y en grado alto ($Rho=,765$). Por su parte Moreno y Oyarce (2018) investigó en estudiantes del 4to grado de secundaria la relación entre el manejo del estrés y el rendimiento académico del idioma inglés, llegando a la conclusión que ambas variables guardan una relación significativa, directa (Sig. < .05) y en grado muy bajo ($Rho=0,208$). Considerando a BarOn (1997) se cumple parcialmente su planteamiento puesto que señala que las habilidades emocionales ayudan al ser humano a enfrentar los desafíos del mundo externo. Por lo expuesto, los estudiantes que no pueden controlar su vida emocional o manejar el estrés académico, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad (Goleman, 2015).

Considerando el quinto objetivo específico: establecer la relación entre la dimensión estado de ánimo de la inteligencia emocional con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria; en la tabla 9 se visualiza que según el coeficiente Rho de Spearman se halla que la dimensión estado del ánimo se relaciona de manera significativa (Sig. < .05) y directa, pero en grado muy bajo con el aprendizaje del idioma inglés ($Rho=,154$). Estos hallazgos indican que si el estudiante se encuentra satisfecho y feliz con su propia vida además de tener la facilidad para identificar los puntos a favor presenta a la vez un buen desempeño en el área del idioma inglés; sin embargo, el grado de correlación muy bajo no permite aceptar completamente esta aseveración. Las investigaciones que coinciden parcialmente con lo mencionado es la de Moreno y Oyarce (2018) que encontraron una relación significativa (Sig. < .05) y directa ($Rho=0,599$) entre el manejo del estrés y el rendimiento académico del idioma inglés,

además de la investigación de Ureña (2020) que encontró resultados similares con un Rho de Spearman de 0,752. Como se ha podido exponer, existen pocos estudios que han mostrado la relación entre el nivel de aprendizaje del idioma inglés y los componentes de la inteligencia emocional; no obstante, los pocos estudios identificados muestran que al igual que en el análisis correlacional por variables, existe una relación entre las dimensiones, con excepción del estudio de Moreno y Oyarce (2018) quien concluye que solo la dimensión interpersonal no se relaciona con el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, al evaluar el último específico: determinar la relación entre las dimensiones del aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria, en la tabla 10 se comprueba que mediante el coeficiente de Rho de Spearman que la dimensión lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera se relacionan de manera significativa (Sig. < .05) y directa con la inteligencia emocional (Rho=0,241). Esto quiere decir que el estudiante que obtiene información, infiere e interpreta el texto escrito además de desarrollar las ideas de forma coherente y cohesionada de forma permanente evaluando la forma, el contenido y el contexto del texto escrito presenta a la vez un nivel de inteligencia emocional mayor. Estos hallazgos coinciden por lo indicado por Sprachcaffé (2017) quien señala que las investigaciones científicas han concluido que estudiar el idioma puede generar ciertos estímulos en el cerebro que ayudan a mejorar las habilidades en otras áreas como son la creativa y la resolución de problemas, habilidades que forman parte de la inteligencia emocional. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Gólac (2017) quien en una muestra de estudiantes de quinto grado de secundaria encontró que la inteligencia emocional se relacionó con la comprensión y expresión oral en inglés (Rho=0,71) y con la producción de textos (Rho=0,73). Por otro lado, un estudio realizado en el contexto internacional como lo es de Basualto et al. (2020) en una muestra de estudiantes de secundaria encontró que la inteligencia emocional influye en el desarrollo de competencias en el área. Es importante resaltar que bajo un enfoque comunicativo, el cual según el Ministerio de educación (2016) es el que se sustenta las competencias definidas en la evaluación del aprendizaje del idioma inglés, se enseña mediante las situaciones reales que ayudan a reforzar las capacidades comunicativas, aspecto que forma parte de la

inteligencia emocional.

Por todo lo mencionado, se ha identificado que hacen falta más estudios que analicen la relación de las dimensiones de la inteligencia emocional con el nivel del aprendizaje del idioma inglés así como las dimensiones de esta variable con la inteligencia emocional, y añadir en futuros estudios variables sociodemográficas que permitan identificar que aspectos de la coyuntura actual han influenciado en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, puesto que las actividades académicas realizadas anteriormente realizadas con el fin de adquirir un nuevo idioma quedaron modificadas por las medidas tomadas debido al Covid-19. Mas aún cuando en el ámbito educativo y profesional el individuo que cuenta con el dominio de un idioma extranjero se diferencia al insertarse laboralmente debido a que no solo los conocimientos adquiridos en su proceso de educación de pregrado universitario es necesaria para desempeñarse eficazmente (Ortiz, 2013).

Se puede inferir a partir de la discusión realizada que la educación emocional en los contextos educativos son relevantes ya que permite la adquisición de habilidades que apoyan a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, tales como el manejo del estrés, la resolución de problemas y el conocimiento de sí mismo. Además de ello, es el aprendizaje del idioma inglés que a la vez contribuye a poner en practica mencionadas habilidades, motivo por el cual se encontró una relación directa y significativa. Esto surge porque según Chávez et al. (2017) implica indagar sobre otras tradiciones y culturas, interactuar con otros y por ende entrar en espacios no conocidos hasta ese momento permite al estudiante relacionarse con otros, comprender otros mundos y entender sus emociones y sentimientos.

Por este motivo, se acepta la hipótesis planteada y por ende se corrobora que la inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés se relacionan de manera significativa y directa. Considerando esto se hace énfasis en la importancia que tiene la gestión de las emociones en el aprendizaje de los estudiantes no solo por las herramientas que otorga la regulación emocional sino por el bienestar que genera en el estudiante (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018) lo cual fomenta un estado de predisposición hacia el aprendizaje. Es así que las personan que cuentan con un adecuado nivel de inteligencia emocional, pueden mostrarse más productivos; a

diferencia de los que no poseen estas habilidades ya que según Goleman (2015) estos individuos se encuentran en constantes dificultades internas que vulneran su capacidad de atención y reflexión (Goleman, 2015).

VI. CONCLUSIONES

1. La inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés se relacionan de manera significativa (Sig.<.05), directa y en grado bajo ($Rho=.241$); esto quiere decir, que los estudiantes que cuentan con habilidades socioemocionales presentan mejores resultados en el aprendizaje del idioma extranjero; no obstante, el grado de correlación es bajo.
2. La dimensión intrapersonal se relaciona de manera significativa (Sig.<.05) y directa ($Rho=.237$) con el aprendizaje del idioma inglés, lo cual indica que los estudiantes que presentan un adecuado autoconocimiento manifiestan un mejor desempeño en el área de inglés; sin embargo, el grado de correlación es bajo.
3. La dimensión interpersonal y el aprendizaje del idioma inglés no se relacionan de forma significativa, esto indica que no necesariamente un estudiante con adecuadas habilidades sociales muestra un mayor dominio del idioma inglés.
4. No existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés, esto indica que la capacidad para adecuarse a diferentes situaciones no se relaciona con la capacidad para adquirir un nuevo idioma.
5. La dimensión manejo del estrés se relaciona de manera significativa (Sig.<.05) y directa, pero en grado muy bajo ($Rho=.193$) con el aprendizaje del idioma inglés, no siendo factible aseverar tal relación.
6. La dimensión estado del ánimo se relaciona de manera significativa (Sig.<.05) y directa, pero en grado muy bajo ($Rho=.154$) con el aprendizaje del idioma inglés. Esto quiere decir que no es factible aseverar tal relación.
7. La dimensión lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera se relacionan de manera significativa (Sig. < .05) y directa con la inteligencia emocional; no obstante, en grado bajo.

VII. RECOMENDACIONES

1. A la dirección de la institución educativa, convocar al área de psicología de la misma institución o a la especialista de convivencia de la UGEL Piura y a los profesionales que enseñan el idioma inglés para que se realice un trabajo articulado con el fin de plantear estrategias que contribuyan a mejorar los resultados encontrados.
2. A los docentes que enseñan el idioma inglés, añadir el componente afectivo en las clases, brindar retroalimentación a los estudiantes de sus avances y dejar actividades necesarias para reforzar lo aprendido.
3. Al área de Psicología se sugiere elaborar talleres que fortalezcan la inteligencia emocional de los estudiantes especialmente la capacidad para manejar el estrés y para reforzar el autoconocimiento.
4. A los estudiantes, planificar las tareas académicas del idioma e incluir técnicas de estudio con el fin de gestionar el estrés académico. Asimismo, integrarse a los talleres de fortalecimiento de la inteligencia emocional.
5. A próximos investigadores de este tema se les sugiere que amplíen los datos a recolectar en la investigación incluyendo variables sociodemográficas.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la Investigación científica. *Ciencia y Enfermería*, 8(1). <https://www.researchgate.net/publication/251072181>
- Aguaded, M. (2017). Estrategias para potenciar a inteligencia emocional en educación infantil: Aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias psicológicas*, 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164814.pdf>
- Aguilera, A. (2015). “¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés? Formación y creencias del profesorado” (tesis de pregrado, Universitat de les Illes Balears). https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/2913/Flage_Aguilera_Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alanoca, M. (2019). Programa de Inteligencia Emocional para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en estudiantes del centro de enseñanza y traducción de idiomas CETI - UMSA 2019. *Educación superior*, 6(2), 11-23. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832019000200005&script=sci_arttext
- Alanoca, M. (2017). *Programa de Inteligencia Emocional para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en estudiantes del centro de enseñanza y traducción de idiomas CETI - UMSA 2019* (tesis de pregrado, Universidad Mayor San Andrés). <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14716/TM256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarez, M. (2015). *El aprendizaje del idioma inglés por medio del juego en niños de 4 años*. (tesis de pregrado, Universidad Ricardo Palma). https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/737/alvares_mh.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- BarOn, R. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Basualto, J., Quintanilla, D. y Rivera, J. (2020). *Inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua inglesa en estudiantes de educación media* (tesis de pregrado, Universidad de Viña del Mar). <https://repositorio.uvm.cl/bitstream/handle/20.500.12536/1226/TESIS%20FINAL%20JAVIERA%20BASUALTO%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Beltrán , M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín virtual*, 6(4), 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Chávez, M., Saltos, M. y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Ciencias de la Educación*, 1(3), 759-771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707>
- Chávez, C. (2021). *El 33% de niños y adolescentes tiene problemas de salud mental asociados a la pandemia*. <https://ojo-publico.com/2599/tres-de-cada-10-ninos-presentan-problemas-de-salud-mental-en-peru>
- Dolev, N. y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1120070>
- English Proficiency Index (2020). *Índice del Dominio del Inglés*. EF EPI.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral Cuadernos del Profesorado*, 43-52.
- García, E. (2020). *Programa inteligencia emocional para incrementar rendimiento académico en comunicación de 5º grado educación secundaria institución educativa “César Trelles Lara”, Piura* (tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo). <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/15768>
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of health psychology*, 23(10), 1378-1386. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27815327/>
- Gólac, P. (2017). *Inteligencia emocional y aprendizaje del área de inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” del distrito y provincia de Moyobamba, 2017* (tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30915/golac_tp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (2015). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

- Guarnizo, J. (2018). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de ciencia tecnología y ambiente de los estudiantes de primer año de la I.E “Señor Cautivo” Ayabaca – Piura 2018* (tesis de pregrado, Universidad de la Costa). <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3000493?show=full>
- Hernández, M., Ortega, A. y Tafur, Y. (2020). *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico* (tesis de pregrado, Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7897/LA%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20EL%20RENDIMIENTO%20ACAD%20MICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leyva, K. y Huamán, S. (2021). *Inteligencia emocional y salud mental en el contexto de la pandemia COVID-19 en una muestra de adolescentes peruanos* (tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión). <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4655>
- López, M. (2016). *La inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés de alumnas de secundaria de una institución educativa de Bellavista – Callao, 2015* (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_e68beda65bfeab880c9d48807b4a1943/Description#tabnav
- Martín, O. (2019). *La influencia del componente emocional en el aprendizaje del inglés*. (tesis de maestría, Universidad la Laguna). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/17307/LA%20INFLUENCIA%20DEL%20COMPONENTE%20EMOCIONAL%20EN%20EL%20APRENDIZAJE%20DEL%20INGLES.pdf?sequence=1>
- Martín, O. (2019). *La influencia del componente emocional en el aprendizaje del inglés*. (tesis de maestría, Universidad de la Laguna). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/17307/LA%20INFLUENCIA%20DEL%20COMPONENTE%20EMOCIONAL%20EN%20EL%20APRENDIZAJE%20DEL%20INGLES.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Inglés*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/4-otpingles2010.pdf>
- Ministerio de educación. (2016). *Programa curricular de Educación secundaria*. Minedu.
- Monteros, G. (2016). *Inteligencia emocional en el rendimiento académico del idioma*

- inglés, en estudiantes del décimo año EGB, sección Vespertina, Paralelos "A" y "B", Colegio "Nelson Torres", Cayambe, Pichincha, periodo 2013- 2014.* Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12012>
- Moreno, M. y Oyarce, V. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, en el área de inglés, en estudiantes del 4º grado B, C y D del nivel secundario de la "I. E 0094 Banda de Shilcayo" en el año 2018* (tesis de pregrado, Universidad nacional de San Martín).
<http://repositorio.unsm.edu.pe/bitstream/handle/11458/3412/IDIOMAS%20-%20Mar%C3%ADa%20Elena%20Moreno%20Candiotti%20%26%20Venus%20Oyarce%20Rojas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Narwal, K., y Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. *Journal of educational studies trends and practices*, 8(2), 190-196.
<http://www.mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1391>
- Navarro, J., Moscoso, M. y Calderón, G. (2017). La investigación de la depresión en adolescentes en el Perú: una revisión sistemática. *Liberata*, 23(1), 57-74.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100005
- Olivares, L. (2019). *Inteligencia emocional en el sector educativo* (tesis de pregrado, Universidad Santo Toribio de Mogrovejo).
https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/2627/1/TIB_OlivaresJimenezlara.pdf
- Ortiz, M. y Rodríguez, D. (2011). El perfil de entrada de los alumnos de grado en las facultades de comunicación de las universidades de Madrid: el caso de la summer media school de la fundación fides/ufv. *Vivat. Academia, Revista de Comunicación*, 114, 243-276. doi: 10.15178/va.2011.114.243-276
- Ortiz, I. (2013). La importancia del idioma inglés en la educación. *El Nuevo Diario*. Managua. <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idiomaingles-educacion/>
- Petrides, K. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion Review*, 8(4), 345-34. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073916650504>
- Petrides, K., Sanchez, M., Siegling, A., Saklofske, D. y Mavroveli, S. (2018). Emotional

intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. *Emotional intelligence in education*, 49-81. https://www.researchgate.net/publication/326388275_Emotional_Intelligence_as_Personality_Measurement_and_Role_of_Trait_Emotional_Intelligence_in_Educational_Contexts

Pilaxati, F. (2018). *Nivel de Inteligencia Emocional en estudiantes de séptimo y octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Diego Abad de Cepeda de la ciudad de Quito en el periodo académico 2016 –2017* (tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14418/1/T-UCE-0010-PEO053-2018.pdf>

Pilco, R. y Arapa, E. (2019). *Nivel de interés en el aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de la I.E Señor de las piedades Cerro Colorado- 2018* (tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa). <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9869>

Puerta, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y Gonzáles, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 1(36). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282020000100010&script=sci_arttext&lng=es

Salinas, P. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Mérida.

Sánchez, S. (2017). Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones. *El país*.

https://elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911_846690.html

Soriano, R. (2017). Gestión de las emociones en el aprendizaje de la Lengua Extranjera: Inglés. *Publicaciones didácticas*, (90),524-544. <https://core.ac.uk/download/pdf/235854462.pdf>

Sprachcaffe (2017) ¿Por qué estudiar inglés? España. <http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>

Trujillo, F. (2020). *Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de sexto grado del nivel primaria* (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17628/TRU>

JILLO_BAUTISTA_FRANCIS_MAGDALENA%20(1).pdf?sequence=1

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*(4), 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

Ureña, D. (2020). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes del nivel básico de inglés del Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de Piura, 2019. (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61291/Ure%c3%b1a_VDP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTO	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Es un tipo de inteligencia no cognitiva y que está referida a un conjunto de habilidades y destrezas a nivel emocional y personal que permite al ser humano adaptarse y enfrentar los desafíos del mundo externo (BarOn, 1997).	La inteligencia emocional es considerada como la capacidad para gestionar adecuadamente las emociones posteriores a su identificación y expresión emocional. Se miden cinco componentes a través del Inventario Emocional de BarOn ICE: NA.	Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo	7 y 17	Inventario Emocional de BarOn ICE: NA	
				Asertividad	28		
				Autoconcepto	31		
				Autorrealización	43		
				Independencia	53		
				Interpersonal	Empatía		2, 5, 10 y 14
				Relaciones interpersonales	20, 24 y 36		
				Responsabilidad social	41, 45, 51, 55 y 59		
				Adaptabilidad	Solución de problemas		12, 16, 22, 25 y 30
					Prueba de la realidad		34, 38 y 44
	Flexibilidad	48 y 57					
		Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	3, 6, 11, 15 y 21			
		Control de impulsos	26, 35, 39, 46, 49, 54 y 58				
		Estado de ánimo	Felicidad	1, 4, 9, 23, 29 y 32			
		Optimismo	37, 40, 47, 50, 56 y 60				
	APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	Es una herramienta que facilita el acceso a la información y a las nuevas tecnologías, involucra prácticas a nivel social propias del lenguaje y de la perspectiva sociocultural al fomentar en el alumno el desarrollo de: la comunicación oral en inglés, escribir en inglés y leer diversos textos en inglés (Ministerio de Educación, 2016).	El aprendizaje del idioma inglés consiste en la adquisición de un idioma el cual es evidenciado mediante la lectura fluida en inglés además de una adecuada escritura respetando las reglas del idioma, se evalúa a través de un registro de notas, usando previamente una lista de cotejo.	Lectura de diversos textos en inglés	Obtiene información del texto escrito.	1 y 2	Lista de cotejo para el evaluar el aprendizaje del idioma inglés (por grado)
				Infiere e interpreta información del texto escrito y reflexión.	3 y 4		
				Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	5 y 6		
				Adecúa el texto a la situación comunicativa	7 y 8		
				Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	9 y 10		
				Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma permanente	11 y 12		
				Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	13 y 14		

ANEXO 2

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Nombre original:	EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor:	Reuven BarOn
Procedencia:	Toronto- Canadá
Adaptación peruana:	Nelly Ugarriza y Liz Pajares
Administración:	Colectiva e individual
Tiempo:	20-25 minutos
Objetivo:	Medir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de 7 a 18 años.
Descripción:	Está conformado por 60 ítems distribuido de tal forma que evalúan 5 dimensiones más un grupo de ítems que miden la impresión positiva del evaluado. A continuación, se mencionan los ítems por dimensión: Componente intrapersonal (7,17, 28, 31, 43 y 53); Componente interpersonal (2, 5, 10, 14, 20, 24 y 36, 41, 45, 51, 55 y 59), Componente adaptabilidad (12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48 y 57), Componente manejo del estrés (3, 6, 11, 15 y 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54 y 58), Componente estado de ánimo general (1, 4, 9, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60) e Impresión positiva (8, 13, 18, 19, 27, 33, 42 y 52).
Confiabilidad:	Según Ugarriza y Pajares (2005) cuenta con los criterios estadísticos, puesto que mediante la consistencia interna la confiabilidad del instrumento tiene índices de 0.93, para el inventario total y para sus dimensiones está entre los rangos de 0.77 y 0.91.
Validez:	Ugarriza y Pajares (2005) analizaron la validez del instrumento mediante un análisis factorial exploratorio, aplicando un análisis de los con una rotación Varimax encontrando correlaciones moderadas entre las dimensiones (citado en Trujillo, 2020).

Interpretación:

Rangos	Pautas
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110-119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90-109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
80-89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70-79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

ANEXO 3

Consentimiento informado

Yo, Priscila Isidora Vásquez Chanamé, autora de la investigación “Inteligencia emocional y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022” le informo que su menor hijo(a) ha sido invitado para participar del estudio con el objetivo de determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés, por lo que solicito su permiso para que su hijo(a) pueda ser evaluado, no sin antes informarle que su participación no implica ningún gasto, debido a que el estudio es financiado por la investigadora. Asimismo, la información obtenida será estrictamente confidencial. Cabe denotar que usted tiene la potestad voluntaria de brindar el consentimiento informado para que el estudiante sea incluido en el estudio.

Por lo mencionado, acepto voluntariamente que mi menor hijo(a) participe de la investigación y corroboro que he sido informado(a) del objetivo del estudio y de las implicancias del mismo.

SI ()

NO ()

FIRMA DEL APODERADO:

ANEXO 4

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – Completo

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo 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. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuándo la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

ANEXO 5

Lista de cotejo para evaluar el aprendizaje del idioma inglés

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
1ero de secundaria			
	LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
1	Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés.		
2	Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano		
3	Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto.		
4	Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo e ideas principales.		
5	Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido.		
6	Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto.		
	ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
7	Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa.		
8	Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto.		
9	Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés.		
10	Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés		
11	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales.		
12	Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto.		
13	Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos.		
14	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales.		
2do de secundaria			
	LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
1	Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés y de textos similares		
2	Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano que incluye sinónimos.		
3	Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto y relaciones jerárquicas		
4	Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo, ideas principales y características.		

5	Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido.		
6	Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto.		
ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA			
7	Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa.		
8	Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto.		
9	Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés.		
10	Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés		
11	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales.		
12	Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto.		
13	Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos.		
14	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales.		
3ero de secundaria			
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA			
1	Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares		
2	Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado.		
3	Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales		
4	Evalúa, sintetiza la información y genera conclusiones sobre el texto en inglés		
5	Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.		
6	Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, explicando los efectos del texto en el lector.		
ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA			
7	Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa.		
8	Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto.		
9	Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés.		
10	Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés		
11	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales.		
12	Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto.		

13	Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos.		
14	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales.		
4to de secundaria			
	LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
1	Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares		
2	Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado y especializado.		
3	Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales		
4	Interpreta el sentido del texto relacionando información relevante y específica, elabora conclusiones sobre el texto.		
5	Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.		
6	Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, explicando los efectos del texto en el lector.		
	ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
7	Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa.		
8	Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto.		
9	Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés.		
10	Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés		
11	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales.		
12	Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto.		
13	Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos.		
14	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales.		
5to de secundaria			
	LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
1	Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares		
2	Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado y especializado.		
3	Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales		
4	Interpreta el sentido del texto relacionando información relevante y específica, elabora conclusiones sobre el texto.		

5	Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.		
6	Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, la intención del autor y explicando los efectos del texto en el lector.		
	ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		
7	Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa.		
8	Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto.		
9	Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés.		
10	Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés		
11	Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales.		
12	Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto.		
13	Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos.		
14	Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales.		

ANEXO 6: Validez y confiabilidad de los instrumentos

V DE AIKEN: INVENTARIO EMOCIONAL BARON ICE: NA – COMPLETO	
1	1.00
2	1.00
3	1.00
4	1.00
5	1.00
6	1.00
7	1.00
8	1.00
9	1.00
10	1.00
11	1.00
12	1.00
13	1.00
14	1.00
15	1.00
16	1.00
17	1.00
18	1.00
19	1.00
20	1.00
21	1.00
22	1.00
23	1.00
24	1.00
25	1.00
26	1.00
27	1.00
28	1.00
29	1.00
30	1.00

V DE AIKEN: INVENTARIO EMOCIONAL BARON ICE: NA – COMPLETO	
31	1.00
32	1.00
33	1.00
34	1.00
35	1.00
36	1.00
37	1.00
38	1.00
39	1.00
40	1.00
41	1.00
42	1.00
43	1.00
44	1.00
45	1.00
46	1.00
47	1.00
48	1.00
49	1.00
50	1.00
51	1.00
52	1.00
53	1.00
54	1.00
55	1.00
56	1.00
57	1.00
58	1.00
59	1.00
60	1.00

**LISTA DE COTEJO PARA
EVALUAR EL APRENDIZAJE
DEL IDIOMA INGLÉS**

1	1.00
2	1.00
3	1.00
4	1.00
5	1.00
6	1.00
7	1.00
8	1.00
9	1.00
10	1.00
11	1.00
12	1.00
13	1.00
14	1.00

**INVENTARIO EMOCIONAL
BARON ICE: NA –
COMPLETO**

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,900	60

ANEXO 7: Prueba de Normalidad

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia Emocional	D1 Intrapersonal	.092	222	.000	.981	222	.005
	D2 Interpersonal	.074	222	.005	.981	222	.005
	D3 Adaptabilidad	.081	222	.001	.985	222	.023
	D4 Manejo del estrés	.099	222	.000	.984	222	.014
	D5 Estado de ánimo	.105	222	.000	.950	222	.000
	Variable: Inteligencia Emocional	.278	222	.000	.793	222	.000
Aprendizaje del Idioma Inglés	Competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	.338	222	.000	.803	222	.000
	Competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.	.335	222	.000	.806	222	.000
	Variable: Aprendizaje del Idioma Inglés	.335	222	.000	.806	222	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

ANEXO 8: Fichas de Validación del Inventario emocional BarOn ICE: NA – Completo

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	INTRAPERSONAL							
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X		X		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X		X		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	X		X		X		
53	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	X		X		X		
	INTERPERSONAL	Si	No	Si	No	Si	No	
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
10	Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
20	Tener amigos es importante.	X		X		X		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X		
36	Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X		
41	Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	X		X		X		
51	Me agradan mis amigos.	X		X		X		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	X		X		X		
	ADAPTABILIDAD	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	X		X		X		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	X		X		X		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	X		X		X		
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	X		X		X		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	X		X		X		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	X		X		X		
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	X		X		X		
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	X		X		X		
	MANEJO DEL ESTRÉS	Si	No	Si	No	Si	No	
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X		

15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X		
21	Peleo con la gente.	X		X		X		
26	Tengo mal genio.	X		X		X		
35	Me molesto fácilmente.	X		X		X		
39	Demoro en molestarme.	X		X		X		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	X		X		X		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	X		X		X		
1	Me gusta divertirme.	X		X		X		
4	Soy feliz	X		X		X		
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
23	Me agrada sonreír.	X		X		X		
29	Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X		
32	Sé cómo divertirme.	X		X		X		
37	No me siento muy feliz.	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
50	Me divierte las cosas que hago.	X		X		X		
56	Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Edwin Abel Tarrillo Vasquez
DNI: 48014706

Trujillo, 14 de enero 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

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



Edwin Abel Tarrillo Vásquez
Ψ Lic. en Psicología
C.Ps.P. N° 36718

Firma del Experto Informante.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	INTRAPERSONAL							
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X		X		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X		X		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	X		X		X		
53	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	X		X		X		
	INTERPERSONAL	Si	No	Si	No	Si	No	
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
10	Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
20	Tener amigos es importante.	X		X		X		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X		
36	Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X		
41	Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	X		X		X		
51	Me agradan mis amigos.	X		X		X		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	X		X		X		
	ADAPTABILIDAD	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	X		X		X		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	X		X		X		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	X		X		X		
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	X		X		X		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	X		X		X		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	X		X		X		
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	X		X		X		
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	X		X		X		
	MANEJO DEL ESTRÉS	Si	No	Si	No	Si	No	
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X		
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X		
21	Peleo con la gente.	X		X		X		

26	Tengo mal genio.	X		X		X		
35	Me molesto fácilmente.	X		X		X		
39	Demoro en molestarme.	X		X		X		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	X		X		X		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	X		X		X		
1	Me gusta divertirme.	X		X		X		
4	Soy feliz	X		X		X		
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
23	Me agrada sonreír.	X		X		X		
29	Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X		
32	Sé cómo divertirme.	X		X		X		
37	No me siento muy feliz.	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
50	Me divierte las cosas que hago.	X		X		X		
56	Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mag. Teresa Jannet Jiménez Pérez
DNI: 16773522

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

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

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

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



Mag. Teresa Jannet Jiménez Pérez

DNI.16773522 Teléfono N°947805894

Firma del Experto Informante.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	INTRAPERSONAL							
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X		X		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X		X		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	X		X		X		
53	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	X		X		X		
	INTERPERSONAL	Si	No	Si	No	Si	No	
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
10	Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
20	Tener amigos es importante.	X		X		X		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X		
36	Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X		
41	Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	X		X		X		
51	Me agradan mis amigos.	X		X		X		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	X		X		X		
	ADAPTABILIDAD	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	X		X		X		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	X		X		X		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	X		X		X		
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	X		X		X		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	X		X		X		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	X		X		X		
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	X		X		X		
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	X		X		X		
	MANEJO DEL ESTRÉS	Si	No	Si	No	Si	No	
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X		
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X		
21	Peleo con la gente.	X		X		X		

26	Tengo mal genio.	X		X		X		
35	Me molesto fácilmente.	X		X		X		
39	Demoro en molestarme.	X		X		X		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	X		X		X		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	X		X		X		
1	Me gusta divertirme.	X		X		X		
4	Soy feliz	X		X		X		
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
23	Me agrada sonreír.	X		X		X		
29	Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X		
32	Sé cómo divertirme.	X		X		X		
37	No me siento muy feliz.	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
50	Me divierte las cosas que hago.	X		X		X		
56	Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []**
No aplicable []

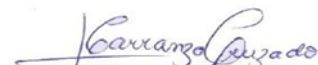
Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Jhony Carranza Cruzado
DNI: 71538267

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

ANEXO 9: Fichas de Validación de la Lista de cotejo para evaluar el aprendizaje del idioma inglés

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS							
1	1ero de secundaria Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés.	X		X		X		
	2do de secundaria Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
	3ero, 4to y 5to de secundaria: Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
2	1ero de secundaria Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano.	X		X		X		
	2do de secundaria Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano que incluye sinónimos.	X		X		X		
	3ero de secundaria Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado.	X		X		X		
	4to y 5to de secundaria Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado y especializado.	X		X		X		
3	1ero de secundaria Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto.	X		X		X		
	2do de secundaria Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto y relaciones jerárquicas	X		X		X		
	3ero, 4to y 5to de secundaria Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales	X		X		X		
4	1ero de secundaria Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo e ideas principales.	X		X		X		
	2do de secundaria Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo, ideas principales y características.	X		X		X		
	3ero de secundaria	X		X		X		

	Evalúa, sintetiza la información y genera conclusiones sobre el texto en inglés							
	4to y 5to de secundaria Interpreta el sentido del texto relacionando información relevante y específica, elabora conclusiones sobre el texto.	X		X		X		
5	1ero y 2do de secundaria Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido.	X		X		X		
	3ero, 4to y 5to de secundaria Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
6	1ero y 2do de secundaria Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto.	X		X		X		
	3ero y 4to de secundaria Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
	3ero, 4to y 5to de secundaria Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, la intención del autor y explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
	ESCRITURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS	Si	No	Si	No	Si	No	
7	1ero a 5to de secundaria Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
8	1ero a 5to de secundaria Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
9	1ero a 5to de secundaria Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
10	1ero a 5to de secundaria Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
11	1ero a 5to de secundaria Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
12	1ero a 5to de secundaria Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
13	1ero a 5to de secundaria Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
14	1ero a 5to de secundaria Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay
suficiencia):** _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Edwin Abel Tarrillo Vasquez
DNI: 48014706

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS							
1	<i>1ero de secundaria</i> Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria:</i> Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
2	<i>1ero de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano que incluye sinónimos.	X		X		X		
	<i>3ero de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado.	X		X		X		
	<i>4to y 5to de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado y especializado.	X		X		X		
3	<i>1ero de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto y relaciones jerárquicas	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales	X		X		X		
4	<i>1ero de secundaria</i> Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo e ideas principales.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo, ideas principales y características.	X		X		X		
	<i>3ero de secundaria</i> Evalúa, sintetiza la información y genera conclusiones sobre el texto en inglés	X		X		X		
	<i>4to y 5to de secundaria</i> Interpreta el sentido del texto relacionando información relevante y específica, elabora conclusiones sobre el texto.	X		X		X		

5	<i>1ero y 2do de secundaria</i> Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido.	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
6	<i>1ero y 2do de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto.	X		X		X		
	<i>3ero y 4to de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, la intención del autor y explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
ESCRITURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS		Si	No	Si	No	Si	No	
7	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
8	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
9	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
10	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
11	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
12	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
13	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
14	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mag. Teresa Jannet Jiménez Pérez
DNI: 16773522

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

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

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

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



Mag.Teresa Jannet Jiménez Pérez

DNI.16773522 Teléfono N°947805894

Firma del Experto Informante.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS							
1	<i>1ero de secundaria</i> Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Obtiene información relevante y complementaria de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria:</i> Obtiene información relevante, complementaria y contrapuesta de las partes de un texto en inglés y de textos similares	X		X		X		
2	<i>1ero de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario cotidiano que incluye sinónimos.	X		X		X		
	<i>3ero de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado.	X		X		X		
	<i>4to y 5to de secundaria</i> Integra datos de las partes de un texto en inglés que se encuentren dispersas con estructuras gramaticales simples y vocabulario variado y especializado.	X		X		X		
3	<i>1ero de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como relaciones causa y efecto y relaciones jerárquicas	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Deduce el significado de frases sobre rutinas y acciones, así como tema central, características y secuencias temporales	X		X		X		
4	<i>1ero de secundaria</i> Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo e ideas principales.	X		X		X		
	<i>2do de secundaria</i> Interpreta el sentido global del texto integrando información de manera explícita e implícita identificando el propósito comunicativo, ideas principales y características.	X		X		X		
	<i>3ero de secundaria</i> Evalúa, sintetiza la información y genera conclusiones sobre el texto en inglés	X		X		X		
	<i>4to y 5to de secundaria</i> Interpreta el sentido del texto relacionando información relevante y específica, elabora conclusiones sobre el texto.	X		X		X		

5	<i>1ero y 2do de secundaria</i> Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido.	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Evalúa los textos que lee opinando sobre su contenido y de los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
6	<i>1ero y 2do de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto.	X		X		X		
	<i>3ero y 4to de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
	<i>3ero, 4to y 5to de secundaria</i> Reflexiona acerca de los contenidos de algunos recursos textuales a partir de su experiencia y contexto, la intención del autor y explicando los efectos del texto en el lector.	X		X		X		
ESCRITURA DE DIVERSOS TEXTOS EN INGLÉS		Si	No	Si	No	Si	No	
7	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Adapta el texto que escribe en inglés a la situación comunicativa de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
8	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Adapta el texto que escribe en inglés considerando características de diferentes tipos de texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
9	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
10	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Organiza el texto en inglés estableciendo relaciones lógicas y ampliando el texto en inglés de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
11	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Emplea convenciones del lenguaje escrito como recursos ortográficos y gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
12	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Usa recursos textuales para aclarar y reforzar sentidos en el texto de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
13	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Revisa las actividades descritas en inglés considerando aspectos ortográficos de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		
14	<i>1ero a 5to de secundaria</i> Evalúa su texto en inglés para mejorarlo considerando aspectos gramaticales de acuerdo al nivel de estudios.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []**
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Jhony Carranza Cruzado
DNI: 71538267

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

ANEXO 10 Base de datos

6 Resultados - Excel

Inic. ses.

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda ¿Qué desea hacer? Compartir

Calibri 11 A A

Pegar Fuente Alineación Combinar y centrar General Número Formato condicional Estilos Dar formato como tabla Estilos de celda Celdas Edición Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

AH22 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
1	Sexo	Grado	Edad	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31
2	F	1° "B"	13	2	3	2	3	4	3	1	3	3	3	3	3	2	4	3	3	1	3	4	2	4	3	2	4	3	2	3	1	4	2	
3	M	1° "B"	13	3	3	4	3	4	2	1	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	4	3	1	4	1	3	1	4	3	2	2	3	2	
4	M	1° "B"	13	3	2	3	3	3	2	2	3	1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1	3	3	2	4	2	2	
5	F	1° "A"	12	3	3	1	2	1	2	2	1	2	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	4	2	2	2	2	3	2	1	2	3		
6	M	1° "B"	13	3	3	3	2	3	2	4	4	3	4	4	3	2	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	4	2	3	3		
7	F	1° "C"	13	2	3	1	2	4	1	1	1	2	2	1	4	2	4	1	4	1	2	4	3	3	4	1	4	3	2	1	3	2	3	
8	F	1° "C"	12	3	4	2	2	4	3	2	1	3	1	2	3	2	3	2	4	1	2	4	4	4	4	1	2	3	2	1	4	2	4	
9	F	1° "C"	13	3	4	1	1	4	1	4	3	1	4	1	3	3	4	2	4	2	1	4	4	3	3	1	4	1	1	1	1	3	2	
10	M	1° "B"	13	3	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	3	3	1	2	2	1	3	3	2	1	3	2	2	
11	F	1° "B"	14	1	4	4	3	3	3	3	4	3	2	4	3	2	3	1	3	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	1	4	3	2	
12	F	1° "B"	13	4	3	2	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	1	3	3	3	4	2	3	2	2	3	1	3	2	2	
13	F	2° "A"	13	1	1	3	1	1	2	3	1	1	4	3	4	1	1	4	3	1	1	1	1	4	3	1	1	3	4	1	4	1	4	
14	M	2° "A"	13	3	3	3	3	4	2	1	3	2	4	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	1	1	3	3	
15	F	2° "A"	13	4	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	4	3	1	1	1	2	1	4	4	2	1	3	3	1	2	3	3	3	
16	F	2° "B"	13	3	3	2	1	4	2	1	1	2	3	3	3	3	4	4	3	1	3	3	2	4	3	2	4	3	4	2	2	3	3	
17	F	2° "B"	13	3	3	1	3	3	3	1	3	1	2	2	1	1	3	3	1	1	3	3	3	4	1	3	3	1	4	1	4	3	1	
18	M	2° "B"	13	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	4	2	3	2	2	2	3	1	2	2	
19	F	2° "B"	13	2	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	4	2	2	1	3	2	2	3	2	1	4	3	3	2	4	2	2	
20	M	2° "B"	13	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	4	3	3	
21	F	2° "C"	14	3	3	4	2	2	4	1	2	2	3	3	2	1	3	4	3	1	2	1	1	4	3	2	3	2	4	3	1	1	1	
22	F	3° "A"	14	1	4	3	1	4	4	1	1	1	4	4	1	1	4	4	4	1	3	1	1	4	4	1	4	4	1	1	1	3		
23	M	3° "A"	15	4	1	4	1	2	3	2	4	4	4	1	1	4	2	3	1	1	1	4	4	4	4	1	2	4	1	1	1	2		

OG OE 1 - OE 5 OE6 Tab. Descriptivas Normalidad Base

6 Resultados - Excel

Inicio | Insertar | Disposición de página | Fórmulas | Datos | Revisar | Vista | Ayuda | ¿Qué desea hacer?

Portapapeles | Fuente | Alineación | Número | Estilos | Celdas | Edición

AH22 | 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
200	F	5° "A"	17	2	3	1	3	4	3	2	4	3	4	3	4	3	4	2	3	1	4	4	3	4	1	2	3	2	2	1	4	3		
201	M	5° "A"	16	3	3	3	4	3	2	2	4	4	3	4	3	3	4	4	2	2	2	3	3	4	3	4	1	1	4	2	3	3		
202	F	5° "B"	16	3	4	3	2	4	3	1	2	1	3	3	3	2	4	3	2	1	2	1	2	4	2	2	3	2	3	2	2	2		
203	M	5° "B"	16	3	2	4	4	3	3	2	4	4	2	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	
204	F	5° "B"	16	3	4	3	4	3	4	2	3	2	3	3	3	2	3	4	3	2	3	4	2	4	2	3	4	3	4	2	3	4	2	
205	M	5° "B"	16	4	2	1	4	2	3	2	3	4	2	2	4	1	4	2	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4	
206	F	5° "B"	16	4	4	3	4	4	3	2	4	4	2	3	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4	2	4	4	3	4	2	2	2	2	
207	M	5° "B"	18	4	3	4	3	1	1	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	4	2	4	4	3	4	3	2	2	3	2	3	4	4	
208	M	5° "B"	16	4	4	4	4	2	4	1	1	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	
209	M	5° "B"	17	3	4	2	1	4	3	1	4	4	4	2	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	3	1	3	4	3	
210	M	5° "B"	16	2	2	2	3	1	1	1	1	2	3	2	2	3	3	4	2	1	2	3	2	4	2	1	2	2	3	1	4	3	2	
211	F	5° "B"	16	4	3	3	4	3	1	2	2	3	2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	1	2	3	3	
212	F	5° "C"	16	3	4	2	4	4	3	4	2	4	2	3	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4	3	3	4	4	4	1	2	2	2	
213	F	5° "C"	16	4	4	2	3	3	4	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	3	4	3	2	3	2	2	
214	F	5° "C"	16	4	4	4	3	2	4	3	2	3	2	3	3	3	4	3	3	1	2	3	2	4	2	3	3	3	4	2	3	4	4	
215	F	5° "C"	16	4	2	4	4	1	3	2	2	4	2	4	4	2	4	3	2	2	4	4	2	3	4	4	4	4	3	2	3	4	4	
216	F	5° "C"	16	4	3	2	4	4	2	1	2	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	2	2	3	3	
217	F	5° "C"	16	4	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	1	1	2	3	1	4	2	3	1	2	3	2	4	3	2	
218	F	5° "C"	16	4	3	2	4	3	3	2	4	4	2	3	2	3	4	3	3	2	2	4	4	4	3	4	2	4	3	2	3	3	2	
219	M	5° "C"	16	4	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	4	3	3	4	2	4	3	2	
220	F	2° "B"	16	4	3	2	4	3	1	2	4	3	2	3	2	3	4	3	3	2	4	4	3	3	2	4	4	3	1	3	4	2	2	
221	M	1° "B"	16	3	1	3	3	2	3	2	3	4	2	3	1	3	3	3	3	1	2	3	3	4	1	3	3	3	2	1	3	1	1	
222	M	1° "B"	17	3	4	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	4	

OG | OE 1 - OE 5 | OE6 | Tab. Descriptivas | Normalidad | Base

Activar Windows

ANEXO 11: Autorización de la Institución Educativa

INSTITUCIÓN EDUCATIVA 14078



AUTORIZACIÓN

Yo, **MARÍA ALICIA QUIROGA GALLO**, directora de la I.E. 14078 de la provincia de Sechura; autorizo a las Lic. **PRISCILA ISIDORA VASQUEZ CHANMÉ**; para llevar a cabo mi proyecto de tesis de Maestría "**Inteligencia emocional y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N°14078 Sechura, 2021**".

Mi despacho concede la autorización solicitada por la interesada, antes mencionada en su calidad de investigadora, para que pueda ejecutar dicho proyecto en nuestra I.E

Se firma la siguiente autorización para la ejecución de la solicitud.

Atentamente



Mg. Alicia Quiroga Gallo
directora

Sechura, diciembre del 2021.

