



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los
estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Psicología Educativa**

AUTOR:

Leon Cabrera, Walter Hugo (orcid.org/0000-0001-7653-949X)

ASESORA:

Dra. Cuenca Robles, Nancy Elena (orcid.org/0000-0003-3538-2099)

CO-ASESORA:

Dra. Calonge de la Piedra, Dina Marisol (orcid.org/0000-0002-8346-637X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis padres por brindarme la motivación para el esfuerzo y la constancia, mediante su ejemplo de trabajo y de la búsqueda del bien, lograron que la moral y la ética se conviertan en el camino a seguir para lograr mi desarrollo personal y profesional.

Agradecimiento

A Dios por brindarme el soporte espiritual y emocional que me permitió superar los obstáculos que presenta la vida y a mis amigos que incentivaron mi crecimiento personal y profesional con sus consejos y motivación permanente.

Índice de Contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	11
3.1. Tipo y Diseño de investigación	11
3.2. Variables y Operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	14
3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos	17
3.6. Métodos de análisis de los datos	17
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES	40
VII. RECOMENDACIONES	42
REFERENCIAS	44
ANEXOS	52

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a variable inteligencia emocional	18
Tabla 2. Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable inteligencia emocional	19
Tabla 3. Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable aprendizaje significativo	21
Tabla 4. Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable aprendizaje significativo	22
Tabla 5. Análisis de la normalidad de la distribución poblacional de la variable inteligencia emocional y aprendizaje significativo	23
Tabla 6. Coeficiente de correlación y significación entre las variables inteligencia emocional y aprendizaje significativo	24
Tabla 7. Coeficiente de correlación y significación entre las variables autoconciencia y aprendizaje significativo	25
Tabla 8. Coeficiente de correlación y significación entre las variables autorregulación y aprendizaje significativo	26
Tabla 9. Coeficiente de correlación y significación entre las variables motivación y aprendizaje significativo	27
Tabla 10. Coeficiente de correlación y significación entre las variables empatía y aprendizaje significativo	28
Tabla 11. Coeficiente de correlación y significación entre las variables habilidades sociales y aprendizaje significativo	29

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama de correlación	12
Figura 2. Distribución porcentual de la variable inteligencia emocional	19
Figura 3. Distribución porcentual de las dimensiones de la variable inteligencia emocional	20
Figura 4. Distribución porcentual de la variable aprendizaje significativo	21
Figura 5. Distribución porcentual de las dimensiones de la variable aprendizaje significativo	22

Resumen

La elaboración del presente trabajo investigativo puntualizo su objetivo establecer la relación de la inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. Su proceso de desarrollo estuvo enfocado en el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y nivel correlacional, en la cual se consideró una cantidad poblacional de 420 estudiantes y una muestra de 202 alumnos de 4to y 5to de secundaria. Los principales resultados ofrecen un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,573, donde se evidencia un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) con lo cual se demuestra la existencia de una conexión positiva y significativa entre la variable Inteligencia emocional y aprendizaje significativo. En donde se concluye que al existir un incremento de la Inteligencia emocional se favorece el Aprendizaje significativo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, inteligencia emocional, motivación, empatía.

Abstract

The objective of this research work was to establish the relationship between emotional intelligence and meaningful learning in the students of an educational institution in San Isidro, 2022. Its development process was focused on the quantitative approach, non-experimental design and correlational level, in which a population of 420 students and a sample of 202 students of 4th and 5th year of high school were considered. The main results offer a correlation coefficient of Spearman's Rho = ,573, where a $p = 0.000$ ($p < 0.05$) is evidenced, demonstrating the existence of a positive and significant connection between the variable Emotional Intelligence and meaningful learning. It is concluded that the existence of an increase in emotional intelligence favors meaningful learning.

Keywords: Significant learning, emotional intelligence, motivation, empathy.

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realiza en un contexto de post pandemia, en el retorno a la presencialidad en las instituciones educativas, donde los estudiantes llegan a las aulas con las consecuencias y secuelas del COVID -19, sobre todo las consecuencias emocionales que trajo el confinamiento social y las pérdidas por fallecimiento de los padres o familiares, y la ruptura de un sistema educativo que se apoyó en la tecnología para continuar los trabajos educativos creando un aislamiento social no planificado que trajo diversas consecuencias a los estudiantes desde el aspecto social y emocional (Menacho et al., 2022).

Este proceso debilita el soporte emocional de los adolescentes que deben enfrentarse al proceso de aprendizaje con la llamada inteligencia emocional (IE) o la gestión de emociones lo cual facilitara el aprendizaje significativo, en medio de la década de los años noventa Goleman a través de su trabajo la “Inteligencia emocional” dio un gran impulso e importancia al aspecto emocional del ser humano, así también los estudios de Salovey, plantean la habilidad de poder gestionar emociones propias y la de otros, esto permite interactuar de mejor forma en el ámbito social incluyendo la educación, en cuanto a lo cognitivo brinda recursos para realizar un aprendizaje significativo (AS) el cual genera un cambio sustancial en la persona (Ausubel, 1983).

A nivel internacional la vuelta a clases luego de la emergencia sanitaria reflejo sentimientos como el aburrimiento, ansiedad, estrés, soledad y depresiones en el ámbito escolar, afectando a todos los que hacen vida en las instituciones académicas, esto trajo como consecuencia problemas dentro del AS de los alumnos que inciden directamente en el control de sus emociones, motivación al logro y relaciones interpersonales necesarias para alcanzar el éxito (Heredia, 2020).

A su vez, los estudiantes y jóvenes son unos de los grupos más afectados emocionalmente, puesto que en esas edades de adolescencia solo un pequeño grupo es capaz de discernir sus emociones (Cifuentes, 2017). Goleman indica que la IE radica en ser capaz de identificar sentimientos y emociones, poder tener control sobre ellos y el de otras personas (Arrivillaga & Extremera, 2020).

En territorio peruano los jóvenes no escaparon de la realidad de problemas socioemocionales que enfrentan, donde 7 de cada 10 abandonan los estudios de secundaria, puesto que un 90% trabajan (INEI, 2019). Y si esto fuera poco durante el proceso de la pandemia 124.533 estudiantes de todos los niveles desertaron de sus actividades escolares (Minedu, 2022). Estos datos deben llamar a la reflexión a la plana docente encargada de generar estrategias y apoyar la gestión de emociones que mejoren el AS en sus estudiantes, y se encuentren orientados a mejorar la realidad escolar.

Lo mencionado anteriormente está ocurriendo en las instituciones de Lima, específicamente en una Institución Educativa de San Isidro donde los estudiantes de secundaria de 4to y 5to vienen presentando situaciones que muestran conductas agresivas hacia otros compañeros y miembros de la comunidad educativa, presentan dificultades para relacionarse, o expresar emociones positivas, lo que trae como consecuencia dificultades para gestionar su aprendizaje y alcanzar un desarrollo emocional y cognitivo óptimo para enfrentar los pasos a seguir.

De acuerdo con lo descrito, formulamos la siguiente pregunta investigación: ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?

Posteriormente se plantean como problemas específicos: ¿Cuál es la relación de la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?, ¿Cuál es la relación de la dimensión autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?, ¿Cuál es la relación de la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?, ¿Cuál es la relación de la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022?, ¿Cuál es la relación de la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022?

En lo referente a los enfoques teóricos de la investigación se presentarán contribuciones referentes a la IE y AS que aporten conocimiento a diversas investigaciones posteriores. Desde lo práctico, se busca fortalecer la praxis educativa a través de la generación de ideas y estrategias que puedan ser utilizadas

por docentes para apoyar a sus estudiantes en el manejo de sus emociones y un sano desarrollo de la actividad cognitiva. Ahora bien, los actores escolares deben estar en constante mejora de sus habilidades educativas (MINEDU, 2014).

En lo metodológico el estudio busca enfocarse en encontrar como se relacionan las variables en estudio con un tratamiento de los datos estadísticos que permitan resultados positivos, para alcanzar la confiabilidad necesaria en la investigación.

Como objetivo general surge: Establecer la relación de la inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. También los objetivos específicos son los siguientes: Establecer la relación de la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. Establecer la relación de la dimensión Autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. Establecer la relación de la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. Establecer la relación de la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. Establecer la relación de la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Para ello tenemos la siguiente hipótesis general: Existe relación entre inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. Además, también mencionamos hipótesis específicas como: Existe relación entre la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. Existe relación entre la dimensión Autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. Existe relación entre la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. Existe relación entre la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. Existe relación entre la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Dentro del contexto internacional, Robalino (2021) efectuó en una institución en Guayaquil una investigación para ver como actuaba la IE sobre el rendimiento académico (RA). Con un enfoque de carácter cuantitativo, no experimental fue el diseño, básica, de correlación y un corte transversal. La población se integró con 299 alumnos donde 151 eran mujeres y 148 varones. Los resultados arrojaron una significancia de 0,026 comprobando la hipótesis y demostrando una conexión significativa entre la IE y el RA.

En otro trabajo elaborado por Barragán et al. (2021) analizó la posible relación entre la IE, la autoestima con rendimiento académico en estudiantes, presento un enfoque de elementos cuantificados, sin experimentación que busca correlación y tomada en un solo momento por lo cual presenta transversalidad, con una población muestral de 1278 estudiantes de institutos públicos de secundaria de Almería en España. En los resultados se mostró relación positiva en las dimensiones de vigor, absorción y dedicación con los factores de IE y la autoestima, concluyen elaborando una recomendación para el diseño de programas de intervención en IE, para prevenir la autoestima y compromiso en la adolescencia.

En el caso de Barrera y Mendoza, (2021) se expresa un estudio que involucra la interacción entre la IE y el RA en la especialidad de matemática, con un cuantitativo enfoque y de metodología básica con un diseño de correlación, donde participaron 137 estudiantes donde 84 eran mujeres y 54 varones, obteniendo como resultado una IE media baja y alta en 103 estudiantes y 34 con una categoría alta, en la cual se logra concluir que no se hallaban relacionadas las variables estudiadas.

Asimismo, González (2019), elaboro un trabajo que pretendía determinar la conexión entre la IE y el RA, a través de una metodología cuantitativa, correlacional, descriptiva y de diseño no experimental, para una población de 488 estudiantes, donde pudo concluir que al alcanzar un 0,752 en la correlación de Pearson y significancia bilateral de 0,01 se aceptaba la hipótesis presentada en el estudio.

También, Martín (2021), busco conocer la influencia de la inteligencia emocional sobre la educación socioemocional con una investigación mixta,

correlacional, no experimental, para una población de 540 estudiantes de tres ciudades de México, en los resultados se conoció que los varones tienden a suprimir más sus emociones que las mujeres, y que los estudiantes que perciben mejor la inteligencia emocional sacan mayor puntaje que aquellos que no tienen una educación socioemocional.

En el contexto nacional, Farfan (2022) Presenta un trabajo investigativo cuyo objetivo fue encontrar si estaban relacionadas la IE y el AS en alumnos de estudios secundarios en una escuela de Arequipa. Metodológicamente presentó proceso cuantitativo, básica, con correlación y sin experimentación, de datos tomados en un solo momento y de método hipotético deductivo. Los individuos presentes como sujetos poblacionales fueron por conveniencia 103 alumnos a través de muestreo no probabilístico. Sus resultados arrojaron un coeficiente de Rho de Spearman ($r=,386$), estableciendo una significancia positiva baja de la correlación de las variables y permitiendo que exista una conexión significativa de la IE y el AS en los alumnos.

Asimismo, para Guerrero (2022) el cual abordo la conexión existente entre la IE y el AS en chicos de una escuela de secundaria en Jayanca, presentando datos tratados cuantitativamente, correlacional, no experimental y transversal, conformado por un grupo poblacional de 43 estudiantes, donde los datos resultantes arrojaron que el 40% de los alumnos presentan nivel medio en IE y un 56% en aprendizaje significativo estuvo en un nivel medio. Se establece como conclusión poner en práctica estrategias que mejoren la IE para fortalecer el AS en los alumnos.

Igualmente, para Rodríguez (2020) cuyo trabajo se enfatizó en conseguir la conexión de la IE y el AS en alumnos de secundaria del área de matemática de una unidad educativa en Talara. Siguiendo un enfoque cuantificado y de modalidad descriptiva, sin experimentación, correlacional y con transversalidad, la población conformada de 110 estudiantes del tercero de secundaria, donde los resultados determinaron que la IE no se encuentra directamente relacionada con el AS de los alumnos de matemática de una casa de estudios, debido a que el coeficiente de rho Spearman estuvo en $r=-,171$ y un p-valor de 0,37 se demuestra una correlación inversa que sostiene un bajo nivel de IE pero con un alto nivel de AS. Concluyendo que la inteligencia emocional en estudiantes de matemática es inversa al

aprendizaje significativo.

En el mismo orden de ideas Sernaqué, (2020), presento una investigación en busca de la conexión entre la IE y aprendizajes significativos de estudiantes de una secundaria en Piura, donde aplico un estudio de tipo básica, cuantitativa, no experimental, correlacional y transversal, con una población de 50 estudiantes del 5to de secundaria en edades entre 14 y 18 años, donde se concluye que los alumnos tienen la IE desarrollada en aspectos cercanos a las dimensiones de motivación, autorregulación y la empatía, con problemas en lo referente a las habilidades sociales y autoconocimiento.

Piñan, (2019) También realizó un constructo investigativo acerca de la relación entre la IE, autoestima y el AS en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria en Villa María del Triunfo. Utilizó un proceso de estudio cuantitativo, con correlación, trasversal y no experimental, con un grupo poblacional de 116 alumnos tomando como muestra a 89 de ellos. Los resultados arrojaron significancia con un gran porcentaje de alumnos con niveles superiores de percepción positiva hacia el manejo de sus emociones.

A continuación, se van a desarrollar las bases teóricas, de las variables.

Para iniciar nuestro recorrido a través de los modelos de inteligencia emocional debemos mencionar a las emociones como un elemento principal que juega importante papel durante nuestro crecimiento y desarrollo de la personalidad, afianzando las interacciones sociales cuando estas se encuentran gestionadas positivamente (López, 2005). Las emociones están presentes en nuestro día a día y deben ser expresadas en nuestros entornos familiares, con amigos y en la escuela, siendo esta última un espacio que se percibe idóneo para el desarrollo de las emociones a través de diversas experiencias y conocimientos que impulsen el desarrollo integral de la personalidad (García, 2012).

Ahora bien, partiendo del modelo de Mayer y Salovey (2007), acerca de la IE puede ser definida como una habilidad para valorar y percibir las emociones para generar sentimientos y autorregularlos. Cuando una población se encuentra con altos niveles en lo referente a Inteligencia emocional son capaces de afrontar y regular las situaciones de formas positivas (Ruiz-Aranda et al., 2014). A su vez, la IE se apoya en el conjunto de vivencias para generar autoconocimiento y manejo del estado de ánimo (Kumar, 2020). Entonces, se puede decir que cuando una

persona se encuentra emocionalmente inteligente puede poner en práctica las estrategias de afrontamiento efectivas que le permitan responder al estrés de la mejor manera (Extremera, 2020). Para este modelo se contemplan diversas dimensiones como la percepción emocional que busca la percepción en si mismo, la facilitación emocional del pensamiento, que mide la capacidad de relacionar emociones con otras sensaciones, la comprensión emocional donde intervine la habilidad de darle solución a un problema, la dirección emocional que comprende gestionar las emociones a través de actos sociales y una regulación reflexiva de las emociones que promueve el crecimiento personal (Bru, Merino, & Cervera, 2021).

Otro modelo según Extremera y Fernández (2016) es el presentado por Bar-On, que ve a la IE como un grupo de comportamientos que se conectan entre sí y se encuentran impulsados por las competencias sociales y emocionales que afectan directamente en el rendimiento humano. El modelo está dividido en cinco componentes que a su vez se subdividen en 15 componentes menores: Inteligencia intrapersonal (autoestima, autoconsciencia, asertividad, auto actualización y la independencia; la inteligencia interpersonal (relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social); la Adaptación (comprobación de la realidad, solución de problemas, y la flexibilidad); Gestión del estrés (control de impulsos, y tolerancia al estrés); Humor general (optimismo y felicidad).

Ugarriza y Pajares (2016) señalan que para mantener y establecer vínculos saludables con otras personas es importante desarrollar el aspecto interpersonal Ariza (2017) menciona que la adaptabilidad parte como una cualidad de las personas para adaptarse a diversos entornos y ambientes en busca de la solución a los problemas (Luy, 2019). El manejo de estrés fomenta la habilidad de los individuos para manejar situaciones de estrés con soluciones positivas y gestión de las emociones ante eventos fortuitos (Sánchez y Delgado, 2014). Asimismo, el estado de ánimo busca enfrentar la vida positivamente, obteniendo un disfrute y gozo diario (Luy, 2019).

En consecuencia, Martin y Boeck (2000) identifican cinco elementos que integran las competencias emocionales:

- Reconocimiento de las propias emociones, el individuo debe ser capaz de poder apreciar sus emociones y nombrarlas, saber que siente y como

es el sentimiento le permite poder manejarlas y controlarlas en cualquier situación.

- Sabiduría al manejar las emociones, tener el control, conducir las y manejarlas evitando reacciones abruptas y descontroladas que puedan ser sustituidas por comportamientos aprendidos y sociales, evitando confrontamientos agresivos.
- Explotar la existencia del potencial humano aumentando el uso y control sobre cualidades que involucran la motivación, perseverancia, predisposición a las adversidades, fracasos y otros.
- Ubicar a los demás cuando sea necesario, a través de la escucha y transmisión de los pensamientos y sentimientos colocándose en lugar de la otra persona.
- Por último, la creación de relaciones sociales sanas y facilidad para entablar relaciones interpersonales.

Ahora bien, fue Goleman (1995) que abordó una definición más exacta de la IE, nombrándola una meta habilidad a través de la cual se determina el nivel de control que tenemos sobre nuestras emociones. Y la cual presenta dos enfoques como la capacidad cognitiva y el ámbito de la personalidad de la cual se desprenden las disposiciones de comportamiento como el optimismo, sociabilidad y baja impulsividad (Dueñas, 2002).

Para Goleman (1999) que sirve de referente para la variable inteligencia emocional, la percibe como un conjunto de habilidades expresadas a través del sentimiento y autorregulación de las emociones.

Siguiendo el mismo orden de ideas Goleman (1998) considera diversas dimensiones o componentes esenciales de la IE: Autorregulación, Autoconciencia, Empatía, Motivación, y Habilidades sociales.

Goleman (1998) manifiesta que la autoconciencia o autocontrol, implica conocerse a uno mismo en la búsqueda de comprender nuestras emociones y que podemos observar cómo debilidades y cualidades. Habla de personas que continuamente deben estar en control de sus emociones, sintiéndose mejor con su yo personal y positivos en los emprendimientos (Navarrete, 2017).

La siguiente dimensión se encuentra estrechamente relacionada a la autoconciencia y tiene que ver con la autorregulación, según (Goleman, 1998) se centra en poder guiar y lograr canalizar todas las emociones a las que nos enfrentamos, para poder alcanzar el desarrollo de relaciones efectivas. A su vez, permite la reflexión para dominar nuestros sentimientos y así evitar las actuaciones impulsivas e irresponsables (Mora, 2018).

Otra de las dimensiones mencionadas tiene que ver con la motivación que mide la capacidad del individuo para auto valorarse y utilizar los estados de ánimo a su favor (Goleman, 1998). Vista como una habilidad que le permite al individuo o persona dirigir sus emociones hacia un propósito (Alviárez & Pérez, 2009).

En el mismo orden para Goleman (1998) la empatía fomenta el respeto entre iguales, la comprensión por las ideas de otros, poniéndonos en la situación por la que enfrenten las personas para establecer relaciones positivas. Les permite a los individuos percibir a otros sus necesidades o deseos por algo (Machorro y Valdez, 2019).

Finalmente, las habilidades sociales que busca lograr metas comunes a través de las emociones y entenderse con los demás (Goleman, 1998). Contempla la creación de redes sociales para estrechar lazos con otras personas y es guiada por aspectos como la comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y solución de conflictos (Ceniceros et al., 2017).

Por otro lado, respecto a la teoría de la segunda variable AS, Ausubel (2002) plantea que el AS busca desarrollar las competencias metacognitivas, tomando como base los contenidos académicos y prioritariamente la motivación que mueve al estudiante. Estas habilidades fueron puestas en práctica durante los eventos de pandemia (Salica, 2021).

En el AS se presenta cuando el alumno utiliza los conocimientos adquiridos previamente y puede hacer una relación con los nuevos, logrando asimilar las ideas de acuerdo con sus intereses y habilidades. (Cárdenas et al, 2017) También, está presente al momento de interactuar con su entorno y le busca sentido a lo que percibe (Rivera, 2004).

Este tipo de aprendizaje se puede dar por descubrimiento, construcción de acuerdo a lo aprendido, relacionando con otros aprendizajes o conceptos y

partiendo de experiencias que lo llevan a construir nuevos conceptos o procedimientos. Para que el aprendizaje llegue al estudiante debe haber una actitud favorable que parta de la motivación por aprender nuevas cosas y la inquietud de descubrir nuevos conocimientos. Asimismo, los contenidos para que el aprendizaje sea significativo deben contener una estructura y estar bien fundamentados debido a que si es vaga la información puede perder significado y es desmotivador a la mirada del estudiante (Romero, 2009).

La teoría acerca del aprendizaje significativo que respalda el estudio se basa en lo propuesto por David Ausubel en 1963, el cual busca ofrecer una respuesta educativa diferente al modelo conductista que imperaba en la época, el modelo se basaba en el descubrimiento y que el estudiante fuera visto como un ser más activo en búsqueda de su aprendizaje, entendió que la forma de adquirir conocimientos el ser humano y poder preservarlos en el tiempo tenían que tener un significado en el cual su uso pudiera ser aplicado en el aula y la vida cotidiana. La teoría busca explicar cómo adquirimos la información y de qué manera se retienen esos conocimientos para luego ser aplicados en la escuela, presta singular interés a lo que ocurre en el aula cuando se aprende y las condiciones existentes al momento que ocurre el aprendizaje (Rodríguez, 2011).

Por otro lado, Ausubel, Novak & Hanesian (2001) exponen 3 tipos de AS:

Aprendizaje por representaciones: Busca reconocer y atribuir de forma directa la utilidad y concepto de las cosas a través de la lectura de símbolos. Ejemplo, Las luces del semáforo que identificamos cuando cruzar y cuando detenerse.

Aprendizaje de conceptos: Al interactuar con palabras u objetos que podemos identificar a simple vista y se puede conocer para qué es y cómo funciona.

Aprendizaje de proposiciones: Se relaciona con la estructura cognoscitiva al lograr captar las ideas y conceptos partiendo de las proposiciones. Se emplea mucho la relación para conocer el significado de las cosas (Baque y Portilla, 2021).

En el mismo orden de ideas el aprendizaje significativo se rige por unos principios indicados por Ausubel que se deben tomar en cuenta al momento de impartir el aprendizaje, contar con lo que conoce previamente el estudiante, esto será la conexión entre los nuevos datos y los que ya conoce sobre un objeto; Despertar el interés a través de actividades generadoras que permita al estudiante

estar motivado hacia la adquisición de nuevos conocimientos; Mantener un clima basado en la armonía que permita una relación de confianza estudiante-docente; Propiciar actividades que impulsen al estudiante a ser participativo y protagónico de su aprendizaje, donde pueda opinar y expresar sus ideas; Utilizar el ejemplo para dar las explicaciones, esto permite contextualizar las ideas; Ser un guía en el proceso cognitivo del aprendizaje puesto que el estudiante esta propenso a cometer errores cuando está en la construcción de su aprendizaje (Sanfeliciano, 2019).

La ventaja del aprendizaje significativo radica en la libertad que tienen los estudiantes para adquirir su conocimiento, lo que les permite ser más participativos y críticos, en un proceso que puede ser integrador e interactivo y busca desarrollar el aprendizaje de forma individual y colectiva (Baque y Portilla, 2021).

Ahora bien, para el aprendizaje significativo como lo sostiene Ausubel (2002) implica las siguientes dimensiones: Adquisición de la información, que parte de las experiencias previas que deben hacer los estudiantes sobre lo aprendido recientemente hasta encontrar un punto de asimilación para usar esas nuevas ideas en su vida diaria.

Respecto a la dimensión incorporación de nuevos conocimientos, Ausubel (2002) indica que es fundamental para que los estudiantes se inclinen a adquirir conocimientos nuevos a través de la motivación, el docente actúa como un importante agente de estimulación de ideas.

En congruencia con lo anteriormente desarrollado los autores Weinstein, Acee y Jung (2011) investigaron sobre estrategias de autorregulación y de aprendizaje en el que se orientan al describir el importante rol que cumplen las estrategias de aprendizaje tanto en la regulación como en la preparación académica de los aprendizajes necesarias para el éxito educativo en todas las categorías.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de investigación

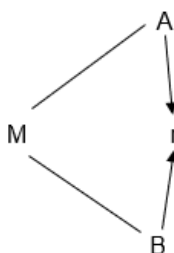
Se presentó un trabajo que es básico en su tipo (Hernández y Mendoza, 2018). Con un enfoque cuantitativo donde se buscó dar respuesta a los objetivos a través de datos que fueron cuantificados a través de encuestas para exponer los

fenómenos ocurridos en busca de la relación dada (Ríos, 2017).

El compendio investigativo carece de estímulos para experimentar, esto lo convierte en diseño no experimental (Arias y Covinos, 2021). Aunque los sujetos en estudio fueron observados y evaluados en su entorno, no se manipulo ninguna de las variables presentes (Inteligencia emocional y Aprendizaje significativo) y la recogida de datos se efectuó en un periodo de tiempo único por lo tanto la investigación es de corte transversal (Gallardo, 2017).

Presenta un alcance correlacional puesto que se buscó medir una relación entre dos variables y su comportamiento o efecto que tenga la IE sobre el aprendizaje significativo (Arias y Covinos, 2021).

Figura 1. Diagrama de correlación



Tomado de: (Álvarez, 2020)

Dónde:

M = Estudiantes de Secundaria

A = Inteligencia emocional (IE)

B = Aprendizaje Significativo

r = Variables relacionadas.

3.2. Variables y Operacionalización

Variable 1: Inteligencia Emocional

Definición conceptual

Para Goleman, (1998) La IE tiene ciertas capacidades básicas que abordan la detección de las propias emociones, examinar, manejarlas, automotivación y direccionar de manera adecuada las relaciones con otros.

Definición operacional

La variable IE se midió por medio de un cuestionario elaborado por Goleman y adaptado por Flores (2020), que contiene 30 items. Divididos en dimensiones como autorregulación, autoconciencia, empatía, motivación, y las habilidades sociales para cada una fueron dispuestos 6 items, con sus diversos indicadores para cada dimensión.

Indicadores:

Para el ámbito intrapersonal se presentaron tres dimensiones, la dimensión autoconciencia, indicador (conciencia emocional), autorregulación (conciencia emocional, adaptabilidad), motivación (motivación al logro, iniciativa), y para el ámbito interpersonal se midió con las dimensiones empatía (saber escuchar, interés por los demás), y habilidades sociales (influencia, gestionar conflictos, visión de liderazgo, comunicación, desarrollar los vínculos) (Flores, 2020).

Medición en escala: Ordinal

Variable 2: Aprendizaje significativo

Conceptualización de la definición:

Para Ausubel (2002) un AS se obtiene al tener pleno control de los conocimientos que se adquieren y a la adquisición de nueva información.

Definición operacional:

Fueron abordadas las dimensiones para la adquisición de la información y también incorporación de nuevos conocimientos, fundamentados en la investigación adquisición y retención del conocimiento (Ausubel, 2002), las cuales se midieron a través de un cuestionario elaborado por León (2020) para medir el aprendizaje significativo en jóvenes entre los 11 – 17 años.

Indicadores

En la dimensión número uno adquisición de la información se contemplaron los siguientes indicadores: Comprender y asimilar la información, Recepción de la información, Desarrollar destrezas investigativas, Descubrimiento de los contenidos, Adquirir la información desde el aspecto personal (Ausubel, 2002). Para

la segunda dimensión incorporación de nuevos conocimientos, se mencionan los indicadores: Introduce a la memoria los contenidos (conceptos o ideas) y Repite los conceptos o ideas sin ideas previas (Ausubel, 2002).

Medición en escala: Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

De acuerdo con Pastor (2019) el grupo de personas que tienen las mismas características en común, son catalogadas como la población, en la presente investigación se consideró una cantidad poblacional de 420 estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa, ubicados en el Distrito de San Isidro. Fueron abordado algunos criterios que permitirán definir mejor nuestra muestra poblacional.

- Criterios de Inclusión: Alumnos de 4to y 5to de secundaria pertenecientes a los géneros masculino y femeninos que se encuentran estudiando en la institución durante el año 2022.
- Criterios de exclusión: Alumnos que no pertenecen al 4to y 5to de secundaria de la institución educativa de San Isidro.

Muestra

Para Diaz de León (2016) la muestra pertenece a una parte de la población elegida para el estudio, de la cual se recolectan datos importantes para la investigación. La muestra empleada en la investigación estuvo compuesta por 202 estudiantes pertenecientes al 4to y 5to grado de secundaria de una institución educativa de San Isidro.

Muestreo

De acuerdo con Otzen & Manterola (2017) cuando se hace la clasificación de los individuos de acuerdo con su accesibilidad, proximidad y manejo del investigador se puede trabajar en función de un muestreo no probabilístico, en los cuales se seleccionó a 202 alumnos que pertenecen al 4to y 5to grado de secundaria de una institución educativa de San Isidro.

Unidad de Análisis

La Unidad de Análisis son los estudiantes de secundaria del 4to y 5to de una institución educativa de San Isidro.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Fue aplicado una encuesta como técnica por ser la más idónea a la investigación utilizando un cuestionario para recoger la información pertinente, que fue suministrada por los encuestados, en busca de obtener respuestas precisas para alcanzar los objetivos del trabajo (Medina, 2021).

El cuestionario sirvió como instrumento para recolectar los datos a través de una serie de preguntas sistematizadas para recabar la información pertinente del estudio, los ítems fueron suministrados en una tabla con numeración continua las cuales deben ser respondidas por los encuestados (Arias, 2020).

En la investigación se empleó dos herramientas para medir, que fueron aplicadas a las 202 unidades de análisis seleccionadas como población pertinente del estudio y de manera grupal.

El instrumento uno buscó medir la Inteligencia emocional a través de un cuestionario empleado por Flores (2020) y un cuestionario que sirvió para medir el aprendizaje significativo adaptado por León (2022), y las características empleadas en cada instrumento se detallaron en lo concerniente a la validez y confiabilidad.

Ficha Técnica del instrumento: Inteligencia emocional

Autor	: Goleman (1995)
Adaptado	: Flores (2020)
Objetivo	: Estimar niveles de inteligencia emocional
Aplicación	: individual a Estudiantes de Secundaria
Duración	: 30 minutos
Categorías	: Alto, regular y bajo
Organización	: Se encuentra estructurado por 30 ítems, que se distribuyen en 5 dimensiones: 1) autoconciencia, 2) autorregulación, 3) motivación, 4) empatía y 5) habilidades sociales.

Ficha Técnica del instrumento: Aprendizaje Significativo

Autor	: Ausubel (2002)
Adaptado	: León (2020)
Objetivo	: Valorar el aprendizaje significativo
Aplicación	: Individual y colectiva a estudiantes de secundaria
Duración	: 15 minutos
Categoría	: Alto, medio, bajo
Organización	: Se compone de dos dimensiones compuesto por 20 ítems, distribuidos en 1) Adquisición de la información, 2) Incorporación de nuevos conocimientos.

Validez: El juicio de aprobación del contenido de un instrumento valorado y evaluado por profesionales (Gallardo, 2017). La validación del instrumento que recoge la variable IE se dio a través de un análisis factorial confirmatorio con rotaciones oblicuas y descarte de correlación con escalas múltiples superiores a .60, y validado posteriormente por expertos como Carulli & Com, y Byrne en 2003 utilizando la versión autoevaluada del cuestionario ECI presentado y aplicado por Goleman (1998) y adaptado para su investigación por Flores (2020). Igualmente se validó a través de juicio de expertos para la presente investigación.

Para los efectos de la segunda variable es un cuestionario para valorar el aprendizaje significativo fundamentado en la teoría de David Ausubel, el cual fue aplicado por Guerrero y validado por el juicio de los expertos: Mg. Zuleika Pozo, Mg. Wilson Rumiche, y el Mg. Vanessa Nizama, y elaborado para su tesis por León (2020), en ambos casos el instrumento fue evaluado a través de juicio de expertos, en la presente investigación se valora el instrumento bajo la misma modalidad de juicio de expertos.

Confiabilidad: Se mide al calcular estadísticamente el alfa de Cronbach y este a su vez es referencia de la consistencia interna de los datos. (Arias y Covinos, 2021). Se ejecuto para medir la confiabilidad del primer instrumento una prueba piloto efectuada a 20 escolares durante su primera aplicación el cual obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,80 presentando un alto grado de confiabilidad.

Para el instrumento dos que buscó valorar el aprendizaje significativo se

midió su confiabilidad a través del cálculo del alfa de Cronbach el cual arrojó un porcentaje de confiabilidad de 0,877 con correlación positiva en todos los ítems de ($p < 01$).

En el proyecto investigativo se buscó que estuviera por encima del 80% de acuerdo a los altos niveles de confiabilidad obtenidos anteriormente.

La obtención de datos confiables se llevó a cabo a través del estadístico SPSS 27 con el cual se midió el alfa de Cronbach de los datos que fueron recolectados.

3.5. Procedimientos

Se inició con una búsqueda de documentos, tesis, artículos y libros encontrados a través de Google escolar, repositorios universitarios en español e inglés de acuerdo a nuestras variables a ser estudiadas, esa información sirvió de base para la construcción y estructuración del marco teórico, se realizó una selección de los instrumentos a ser aplicados, para posteriormente efectuar una selección de la población y definir cuál sería la muestra empleada, la validación de los instrumentos fue efectuada a través del juicio de expertos y con una prueba piloto a 20 estudiantes se midió el nivel de confiabilidad. Se solicitaron los permisos a la institución educativa, padres y representantes de los estudiantes objeto de la investigación. Se efectuó una reunión con docentes y actores escolares para solicitar el apoyo requerido para la aplicación de las encuestas del estudio. Luego de seleccionar la fecha, se procedió con la aplicación y recogida de la información que fueron tabulados a través del software Excel y tratados con el sistema estadístico SPSS 27, el cual permitió obtener tablas y gráficos que dieron los resultados e interpretación necesarios para llegar a las conclusiones del estudio.

3.6. Métodos de análisis de los datos

El juicio de expertos fue la puerta inicial para la validación de los instrumentos y un estudio probatorio piloto a 20 alumnos de la institución con la cual se midió el alfa de Cronbach para tratar el tema de la confiabilidad. Se le aplicó un baremo en búsqueda de las categorías y los rangos que representó el estudio. Para la recolectar los datos fue utilizado bajo estadística descriptiva para elaborar figuras

y tablas, y la aplicación de pruebas de normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov por ser la muestra mayor a 50, con esa prueba se elaboró contraste de la hipótesis, pruebas paramétricas en busca de conseguir la normalidad de los datos y el comportamiento de estos determinó la necesidad de usar estadística inferencial.

3.7. Aspectos éticos

Se usó normas APA (2019) 7ma edición, la citación y referencia de la documentación y materiales empleados en la construcción del texto. Se solicitaron autorizaciones a la institución donde se elaboró el estudio, se respetó el anonimato de los encuestados a los cuales se les solicitó el consentimiento de los padres y se priorizo la privacidad de sus datos.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Posterior a la aplicabilidad efectuada de los instrumentos y la recogida de la información para la variable IE dicho proceso arrojó los datos siguientes:

Descriptores de los datos resultantes de la variable: Inteligencia emocional.

Tabla 1.

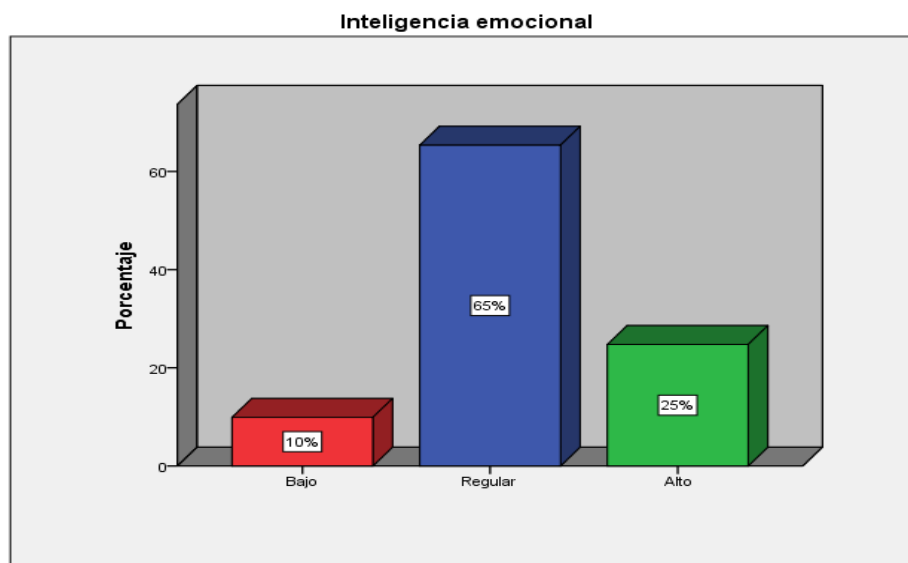
Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable inteligencia emocional

	Frecuencial	Porcentual	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	20	10%	10%	10%
Regular	132	65%	65%	75%
Alto	50	25%	25%	100%
Total	202	100%	100%	

Nota: Base de datos (anexo 4)

Figura 2.

Distribución porcentual de la variable inteligencia emocional.



En la tabla 1 y la figura 2, se puede percibir que un 65%, que representa 132 alumnos de una Institución Educativa de San Isidro, presentan IE en un nivel regular, mientras que el 25% (50) se encuentran en un bajo nivel y el 10% (20) estudiantes se ubican en un nivel alto.

Descriptor de los datos resultantes de acuerdo a las dimensiones de IE

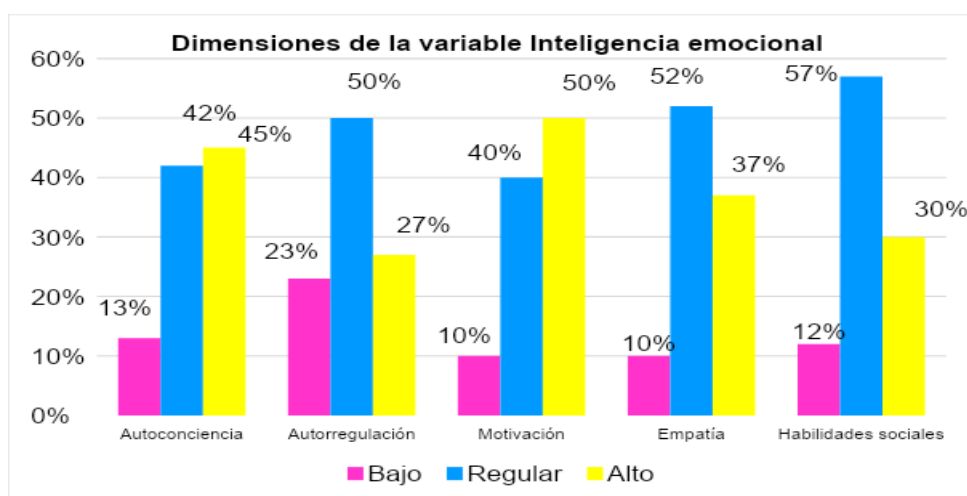
Tabla 2.

Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable inteligencia emocional

	Autoconciencia		Autorregulación		Motivación		Empatía		Habilidades sociales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	26	13%	46	23%	20	10%	21	10%	25	12%
Regular	85	42%	101	50%	80	40%	106	52%	116	57%
Alto	91	45%	55	27%	102	50%	75	37%	61	30%
Total	202	100%	202	100%	202	100%	202	100%	202	100%

Figura 3.

Distribución en porcentaje de las dimensiones de la variable IE.



En la tabla 2 y la figura 3 se puede observar que el 45%, que es representativo para 91 estudiantes de una I. E. de San Isidro están en la dimensión autoconciencia en un nivel alto, el 42% (85) estudiantes en el regular y 13% (26) estudiantes en un nivel bajo.

El 50%, que es representativo para 101 alumnos de una Institución Educativa de San Isidro están en la dimensión autorregulación en un nivel regular, el 27% (55) estudiantes en el alto y 23% (46) estudiantes en un nivel bajo.

El 50%, que es representativo para 102 alumnos de una Institución Educativa de San Isidro son encontrados en un nivel dimensional alto en la motivación, el 40% (80) estudiantes en el regular y 10% (20) estudiantes en un nivel bajo.

El 52%, que es representativo para 106 alumnos de una Institución Educativa de San Isidro están en la dimensión empatía en un nivel regular, el 37% (75) estudiantes en el nivel alto y 10% (21) estudiantes en un nivel bajo.

El 57%, que es representativo para 116 alumnos de una Institución Educativa de San Isidro son encontrados en la dimensión habilidades sociales en un nivel regular, el 30% (61) alumnos en el nivel alto y 12% (25) estudiantes en un nivel bajo.

Descriptores de los datos resultantes de la variable: Aprendizaje significativo

Tabla 3.

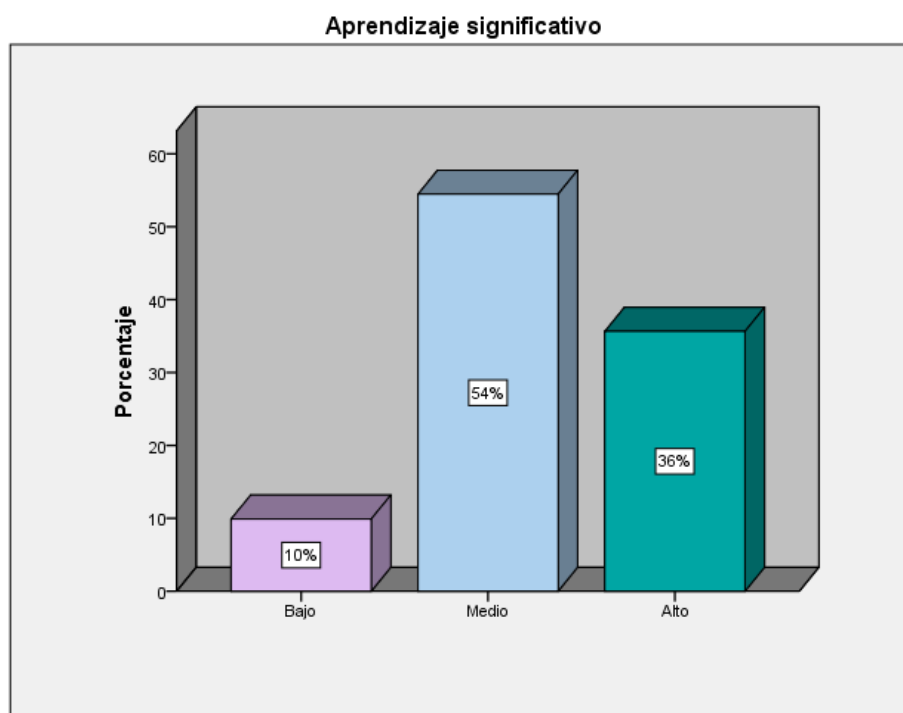
Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo				
	Frecuencial	Porcentual	Porcentual válido	Porcentual acumulado
Bajo	20	10%	10%	10%
Medio	110	54%	54%	64%
Alto	72	36%	36%	100%
Total	202	100%	100%	

Nota: Base de datos (anexo 4)

Figura 4.

Distribución porcentual de la variable aprendizaje significativo.



En la tabla 3 y la figura 4, se perciben que el 54%, que representa 110 estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, presentan aprendizaje

significativo en el nivel medio, mientras que el 36% (72) son encontrados en un nivel alto y el 10% (20) estudiantes se ubican en un nivel bajo.

Descriptor de los datos resultantes de las dimensiones de AS

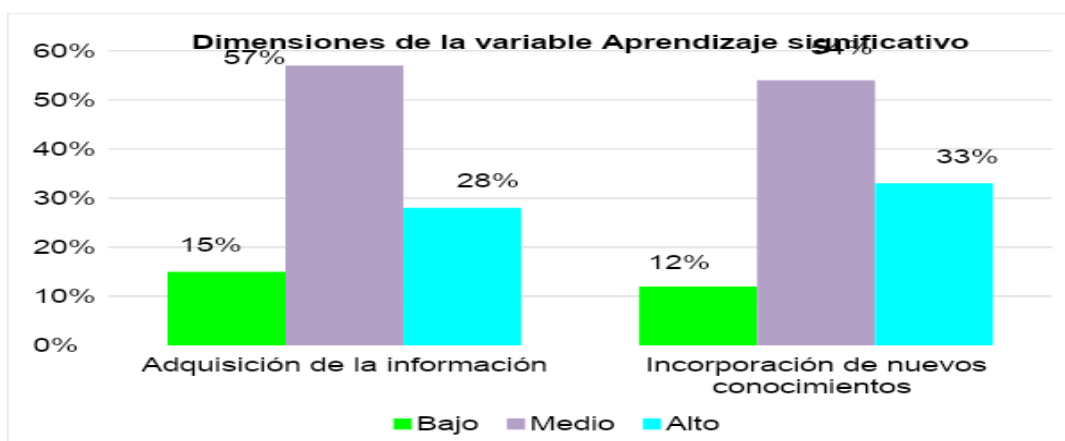
Tabla 4.

Distribución de frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable AS

	Adquisición de la información		Incorporación de nuevos conocimientos	
	F	%	F	%
Bajo	30	15%	25	12%
Medio	115	57%	110	54%
Alto	57	28%	67	33%
Total	202	100%	202	100%

Figura 5.

Distribución porcentual de las dimensiones de la variable aprendizaje significativo.



En la tabla 4 y la figura 5, es observable que el 57%, representativo de 115 estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, se encuentran en la dimensión adquisición de la información en un nivel medio, el 28% (57) estudiantes en el nivel alto y 30% (30) alumnos en un bajo nivel.

El 54%, que es la representación de 110 estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro son encontrados en la dimensión incorporación de nuevos conocimientos en una escala media, el 33% (67) estudiantes en una escala alta y 12% (25) estudiantes en una escala baja.

Resultados inferenciales

Datos analizados para la normalidad

Tabla 5.

Análisis de la normalidad de la distribución poblacional de la variable IE y AS

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	,355	202	,000
Autoconciencia	,287	202	,000
Autorregulación	,253	202	,000
Motivación	,319	202	,000
Empatía	,291	202	,000
Habilidades sociales	,310	202	,000
Aprendizaje significativo	,303	202	,000
Adquisición de la información	,300	202	,000
Incorporación de nuevos conocimientos	,307	202	,000

Nota: gl=grados de libertad p=significancia

En la tabla 5, se pueden observar los datos resultantes de la prueba de normalidad de la variable inteligencia emocional y de la variable aprendizaje significativo de la prueba Kolmogorov Smirnov, donde lo observado muestra un nivel de significancia que es menor a .05 ($p = .00$) para las dos, con lo cual es recomendable el uso de estadística no paramétrica porque los datos resultantes presentan una distribución no normal.

Hipótesis contrastadas

Prueba de hipótesis General

H₀: No existe relación entre IE y AS en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre IE y AS en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 6.

Coefficiente de correlación y significación entre las variables inteligencia emocional y aprendizaje significativo

		Inteligencia emocional	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Inteligencia emocional		
	Coeficiente de correlación	1,000	,573**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	202	202
	Aprendizaje significativo		
	Coeficiente de correlación	,573**	1,000
Sig. (bilateral)	,000	.	
N	202	202	

Nota. **. Es significativa la correlación en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6, son mostrados los datos resultantes de la hipótesis General, se puede observar un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,573 que nos muestra moderada magnitud en la conexión y una positiva tendencia entre las dos variables, con un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) poniendo en evidencia la conexión significativa y, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: No existe relación entre autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre autoconciencia y aprendizaje significativo en los

estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 7.

Coeficiente de correlación y significación entre las variables autoconciencia y aprendizaje significativo

		Autoconciencia	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Autoconciencia	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,548**
		N	,000
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	202
		Sig. (bilateral)	,548**
	N	,000	202

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

En la tabla 7, son mostrados los datos resultantes de la hipótesis específica 1, se puede evidenciar un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,548 esto muestra una moderada magnitud en la relación y de tendencia positiva entre las variables, con un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) evidenciando relación significativa y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la relación entre autoconciencia y aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 2

H₀: No existe relación entre autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 8.

Coefficiente de correlación y significación entre las variables autorregulación y aprendizaje significativo

		Autorregulación	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman			
		Coefficiente de correlación	1,000
	Autorregulación	Sig. (bilateral)	,000
		N	202
		Coefficiente de correlación	,520**
	Aprendizaje significativo	Sig. (bilateral)	,000
	N	202	

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

En la tabla 8, son mostrados los datos resultantes de la hipótesis específica 2, se muestra un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,520 que presenta una moderada magnitud en la relación y de tendencia positiva entre las variables, con un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) mostrando una relación significativa y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la relación entre autorregulación y aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 3

H₀: No existe relación entre motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 9.

Coefficiente de correlación y significación entre las variables motivación y aprendizaje significativo

			Motivación	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,510**
	Motivación	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	202	202
		Coefficiente de correlación	,510**	1,000
	Aprendizaje significativo	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	202	202

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

En la tabla 9, son exhibidos los datos resultantes de la hipótesis específica 3, se evidencio coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,510 el cual indico una moderada magnitud en la relación existente y de tendencia positiva entre las variables, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$) evidenciando relación significativa y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la relación entre motivación y aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 4

H₀: No existe relación entre empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 10.

Coefficiente de correlación y significación entre las variables empatía y aprendizaje significativo.

		Empatía	Aprendizaje significativo	
Rho de Spearman	Empatía	Coefficiente de correlación	1,000	,505**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N	202	202	
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,505**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
	N	202	202	

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

En la tabla 10, son mostrados los datos resultantes de la hipótesis específica 4, se muestra un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,505 que muestra una moderada magnitud en la conexión y de positiva tendencia entre las variables, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$) mostrando una conexión significativa y por lo tanto, es rechazada la hipótesis nula y aceptando el intercambio relacional que existe entre empatía y aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 5

H₀: No existe relación entre habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

H₁: Si existe relación entre habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.

Tabla 11.

Coefficiente de correlación y significación entre las variables habilidades sociales y aprendizaje significativo

		Habilidades sociales	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Habilidades sociales	1,000	,451**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	202
	Aprendizaje significativo	,451**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	202

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

En la tabla 11, son mostrados los datos resultantes de la hipótesis específica 5, se muestra un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,451 que presenta una moderada magnitud en la relación y de tendencia positiva entre las variables, con un $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$) mostrando una relación significativa y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la relación entre habilidades sociales y aprendizaje significativo.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación indica que hay conexión entre la IE y el AS en alumnos de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa del Distrito de San Isidro, considerando los datos resultantes contrastados por el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un $(\rho = ,573; p < 0,05)$ en la que se establece una correlación positiva moderada entre ambas variables, traduciendo que a mayor IE el aprendizaje se hace más significativo en los estudiantes de la muestra seleccionada. Es por ello, que se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis alterna de la investigación, donde se concluye que existe una significativa relación entre las variables inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro. Se encuentra similitud con los resultados de Farfan (2022), quien en su investigación sobre la conexión entre IE y AS en alumnos de una institución de Arequipa, evidenció una conexión correlacional positiva entre la IE y el AS, demostrando que el autoconocimiento y dominio de las emociones favorece el aprendizaje en el individuo y prospectando además que el estímulo recibido por el ambiente (docente-estudiante) fortalece esta relación. Martin (2021) encontró en su estudio mixto correlacional aplicado a estudiantes normalistas, orientado a conocer lo influyente de la inteligencia emocional sobre la educación socioemocional de un grupo de 540 estudiantes en los que pudo conocer los varones participantes en el estudio tienden a suprimir más las emociones que el grupo de mujeres y que en la medida que los estudiantes son más conscientes sobre su inteligencia emocional obtienen mejores calificaciones que aquellos que no poseen educación socioemocional, del mismo modo los estudiantes con niveles adecuados de IEP se inclinan a utilizar la regulación emocional a través de la estrategia de reevaluación, de una manera positiva directa y significativa lo que les conlleva a experimentar estado de ánimo positivo. Al respecto, Rodríguez (2020) orientó su investigación a encontrar la conexión entre la IE y el AS en alumnos de matemáticas de una institución en Talara. En el mismo a diferencia de los anteriores estudios, los datos resultantes en la investigación indican que las variables estudiadas no guardan relación directa en estudiantes de matemáticas

como resultado del bajo nivel de inteligencia emocional que poseen estas estudiantes, sin embargo, el nivel de aprendizaje significativo resulto alto en el mismo grupo, determinando que la inteligencia emocional y el resultado de los desempeños académicos se orientan en sentido contrario con el AS de las alumnas de matemáticas. Este resultado contrasta con la abundante bibliografía que refiere sobre los problemas en el contexto educativo vinculados a los bajos niveles de IE y el rendimiento académico, entre los cuales se destaca el descenso académico. Sin embargo, es posible encontrar que dicha relación no sea estrictamente lineal y directa y que otras variables o características estén presentes en los estudiantes. En la investigación desarrollada por Guerrero (2022) que se asemeja a la presente investigación, se establece que la conexión entre las variables IE y AS en alumnos de secundaria de una institución pública en Jayanca guarda una relación significativa fuerte, desglosando que en cuanto al análisis de inteligencia emocional con respecto al aprendizaje significativo, las dimensiones interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo presentan una fuerte y estrecha relación con el aprendizaje significativo. Estos resultados dejaron al relieve las conexiones entre el rendimiento escolar, demostrando que la IE intrapersonal influye sobre la salud, el equilibrio psicológico y la salud mental de los estudiantes dificultándoles el afrontamiento de planteamientos académicos. Se presenta la investigación desarrollada por Barragán et al. (2021), en la misma las autoras realizan el análisis entre la IE y la autoestima con rendimiento académico en estudiantes, demostrando los efectos directos de la IE sobre el compromiso académico de la población del estudio evidenciando como la autoestima interviene como mediadora en las relaciones interpersonales, la adaptación de la inteligencia emocional, gestión del estrés y las conexiones emocionales experimentadas en determinadas actividades (meta-construcción), los resultados disponen a los individuos al afrontamiento de retos en el ámbito académico. Las investigaciones respaldan el trabajo y los resultados de la investigación realizada.

El estudio de investigación presente indica que existe una conexión entre la autoconciencia y el AS en alumnos de secundaria de la institución educativa de San Isidro, y considerando los datos resultantes logrados por el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un $(\rho = ,548; p < 0,05)$ en la que se establece una correlación

positiva moderada y de tendencia positiva entre ambas variables, traduciendo que a mayor autoconciencia el aprendizaje tiene un aporte más significativo en los alumnos de la muestra seleccionada. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna de la investigación, donde se concluye que existe una significativa relación entre las variables autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa ubicados en el Distrito de San Isidro, 2022. Los trabajos de los investigadores que contrastan con la presente investigación son Guerrero (2022) y Sernaqué, (2020), los cuales coinciden con los resultados obtenidos entre la dimensión autoconciencia, la cual se relaciona levemente con el aprendizaje significativo, aunque una investigación elaborada por Rodríguez (2020) refuta estos resultados, ya que su investigación arrojó datos negativos en la correlación indicando que las dimensiones de la IE como la autoconciencia se encuentra poco relacionada con el aprendizaje significativo, aunque se debe tomar en cuenta que esta investigación se desarrolló para el área de matemática, y las anteriores se aplicaron desde el ámbito general de estudio de manera general.

Asimismo, en el estudio de Mora (2018), la dimensión de autoconciencia se encuentra vinculada a la autorregulación como proceso neurobiológico basado en los procesos que implican la atención plena, generando una mente sana en el individuo favoreciendo efectivamente el comportamiento propio (autorregulación) y la transición positiva entre sí mismo y los demás trascendiendo a las necesidades propias y aumentando los rasgos prosociales (autotrascendencia). La autorregulación de las emociones necesariamente debe ser influenciada por la autoconciencia, en ocasiones declarada como “habla interna” la cual sobreviene entre sus funciones como autorregulación en las experiencias individuales a lo largo de toda la vida, los estudios sobre el “habla interna” de la autorregulación comprenden el proceso de control ejecutivo de niveles básicos, el control de las emociones y el control de rumiación hasta el control deportivo. En los niveles superiores de naturaleza dialógica se dispone del habla condensada la cual esta desprovista de su forma sintáctica y semántica básica y que puede expandirse en el individuo cuando este se encuentra en situaciones cuando la actividad a regular es particularmente desafiante o bajo condiciones de estrés. Por otro lado, el modelo

planteado por Mayer y Salovey (2007) en relación con la IE es percibido como la habilidad de percibir y valorar y conocer con precisión las emociones pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento. En el estudio desarrollado por Navarrete (2017), este se enfoca en las investigaciones de Goleman donde enfatiza la educación emocional como en la escuela como una segunda instancia (después de la familia) para reestructurarla y modificarla de forma asertiva o negativa. En caso de no recibir educación emocional adecuada, el individuo carecerá de la posibilidad de hacer consciente sus emociones e interactuar empáticamente con sus similares reproduciendo conductas de aislamiento en la introspección. En cuanto a la perspectiva esperada entre esta variable es importante señalar que es fundamental en la concreción de los proyectos individuales en los jóvenes adolescentes permitiéndoles un mejor balance y discernimiento en sus emociones, acciones logrando discernir entre lo conveniente y lo no conveniente en la toma de decisiones y la solución de problemas en los que sean favorecidos ellos mismos. La capacidad de hacer las evaluaciones con precisión, el fortalecimiento y límites, con una confianza fundamentada basada en las propias fortalezas y limitaciones, con una 'mentalidad de crecimiento' o capacidad de convertirse en el objeto de la propia atención, enmarcado en la comprensión de su desarrollo propio, en las percepciones de los demás y aprendizajes para aprender y crecer son parte de las concepciones de autoconciencia. Ahora bien, todo lo anterior se encuentra estrechamente conectado a la autoconciencia metacognitiva (pensar sobre el propio pensamiento), la autoconciencia es la metacognición sobre sí mismo en la que se identifican varios constructos asociados con: reconocer fortalezas y limitaciones, autoconfianza y autoeficacia e identificar emociones (Bru, Merino & Cervera, 2021).

La investigación que se desarrolló presenta una conexión entre la autorregulación y el AS en alumnos de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, y previendo los datos resultantes en el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un $(\rho = .520; p < 0,05)$ en la que se establece una correlación positiva moderada y de tendencia positiva entre ambas variables, traduciendo que a mayor autorregulación el aprendizaje tiene un aporte de significancia para los alumnos seleccionados de la muestra. Es

por ello, que debe ser rechazada la hipótesis nula, y aceptada la alterna de la investigación, donde se concluye que existe una significativa relación entre las variables autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, 2022. En el estudio elaborado por Robalino (2021) se puede apreciar una alta conexión entre la autorregulación y el rendimiento estudiantil, lo cual concuerda con esta investigación al estar la autorregulación estrechamente correlacionada con el aprendizaje significativo, con lo cual se puede inferir que, al existir un nivel alto de rendimiento académico, el aprendizaje en un gran porcentaje es significativo. Ahora bien, en el caso de Barrera y Mendoza, (2021) donde el estudio se realizó en la especialidad de matemática no encontraron relación entre la dimensión autorregulación y el rendimiento académico lo cual infiere que por lo menos en las áreas ciencias matemáticas la autorregulación y el aprendizaje significativo puede ser bajo.

Al respecto Ausubel (2002) plantea la teoría del aprendizaje significativo, la misma tiene como finalidad el desarrollo de las competencias metacognitivas sobre las bases de la motivación y los contenidos académicos en la que la asimilación se desarrolla como un proceso de diferenciación progresiva e interacción horizontal en los conocimientos desde lo general a lo individual y desde arriba hacia abajo, en la misma interacción desde el conocimiento previo al nuevo, el último adquiere un significado psicológico práctico identificado además como un proceso de cambio cualitativo en la estructura cognitiva (Cárdenas et al., 2017). En el contenido central de la teoría de asimilación cognitiva Ausubel define que esta, es el procedimiento de aplicación y el procesamiento de la información en los cuales se fundamenta la correlación intrínseca y la correlación sustantiva entre el conocimiento previo y el nuevo en la estructura cognitiva del aprendiz, por consecuencia los parámetros como aprender, percibir, olvidar y recordar demandan de atención adicional. en consecuencia, la autorregulación va incrementándose (hasta cierto punto) con la edad y la madurez, puede ser crucial para promover y apoyar el aprendizaje autorregulado situación en la que las emociones de los estudiantes y sus creencias en cuanto a sus capacidades intervienen como factor clave en el ejercicio de la autorregulación. En este sentido los maestros tienen la posibilidad de aumentar y

generar más la autorregulación en la enseñanza a los estudiantes sobre el papel de las emociones en el aprendizaje y la mentalidad de crecimiento. Dentro de las etapas de este proceso, el primer paso en el aprendizaje autorregulado es planificar y establecer metas. Las metas son indicadores que los estudiantes usan para verificar su propio progreso. Establecer metas implica activar el conocimiento previo sobre la dificultad de la tarea y sobre la propia habilidad en esa área de contenido, Los estudiantes se autorregulan enfocando su energía y atención en la tarea que tienen entre manos. El siguiente paso consiste en ejercer el control aplicando estrategias de aprendizaje entre las cuales la búsqueda de ayuda también puede ser una forma de control, solo en los casos en los que el estudiante la usa para desarrollar su propia comprensión o habilidad. Luego, los estudiantes autorregulados monitorean el progreso hacia su meta. Esto facilita a los individuos monitorear su propia comprensión, motivación, sentimientos o comportamiento hacia una meta. Por ejemplo, al usar la estrategia metacognitiva que decidieron usar en la etapa de establecimiento de objetivos (haciéndose preguntas), los estudiantes pueden aclarar por sí mismos lo que saben y lo que aún no saben. En particular, otras formas de autocontrol incluyen hacer un seguimiento de cuánto se estudia realmente con un grupo de estudio, o notar qué contextos y entornos les permiten concentrarse en su trabajo. Finalmente, los estudiantes utilizan la información recopilada a través de la autoevaluación previa para reflexionar y responder meta cognitivamente. La confianza de un estudiante en sus propias habilidades moldeará la forma en que reflexionen sobre su progreso o la falta de este. Por ejemplo, un estudiante con una creencia alta y estable de que es capaz atribuirá una calificación baja en una prueba de matemáticas a la falta de sueño la noche anterior o al tiempo mínimo de estudio en lugar de la falta de inteligencia. Dar respuesta a una autoevaluación funciona como un termómetro o nivelador, ya sea para concentrarse en otras tareas o aumentando el esfuerzo para incrementar el progreso hacia las metas propias o relajándose. Este ajuste puede manifestarse como un comportamiento de búsqueda de ayuda, persistencia o cambio de estrategias de aprendizaje (Weinstein, Acee y Jung, 2011).

En cuanto a lo que concierne al objetivo 3, se presentó una investigación con una conexión entre la motivación y el AS en estudiantes de cuarto y quinto de

secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, y donde se consideran los resultados alcanzados por el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un $(\rho = .510; p < 0,05)$ en la que se establece una correlación positiva moderada entre ambas variables, traduciendo que a mayor motivación mejor será el aporte significativo del aprendizaje en los estudiantes de la muestra seleccionada. Es por ello que es rechazada la hipótesis nula, y aceptada la alterna de la investigación, donde se concluye que existe una significativa conexión entre las variables motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, 2022. En los trabajos elaborados por Piñan, (2019) y Sernaqué, (2020) refieren y se ajustan a la presente investigación porque sus resultados son similares en la dimensión motivación y presentan un porcentaje medio y alto en cuanto al aprendizaje significativo, cuando los estudiantes se sienten motivados. A su vez, en lo referente a la inteligencia emocional y su vinculación con la motivación, esta se plantea desde la capacidad humana del individuo para orientar la energía en una dirección y propósitos específicos, a lo que Goleman (1996) describe como las principales fuentes de motivación: el individuo mismo (visualización, pensamiento positivo, gestión desagregada, respiración abdominal) la familia), los amigos, colegas y familiares considerados como importantes soportes; el entorno propio (objetos motivacionales, sonido, luz, aire) un instructor emocional. La motivación como dimensión es utilizada por el individuo para generar “automotivación” y la capacidad de autovaloración desde los estadios de ánimo favorables a su conducta, lo que denota la capacidad de dirigir las emociones orientadas a su propósito (Álvarez & Pérez, 2009). El estudio publicado por los autores Azogu-Punina & Barrera-Erreyes (2020), concluyó que los individuos al estudiar convierten esta acción (estudiar) en fuente de motivación, describen que las calificaciones relacionadas con la vida estudiantil resultan fuentes de estrés y se vinculan de forma directa con la presión de los deberes académicos, malestares psicológicos, conflictos familiares, malestares físicos, falta espacios, sobrecarga de trabajo, entre otros que confluyen en la mayoría de los casos en fuentes de motivación intrínseca. Los autores destacan, que, de acuerdo con la gestión de los métodos y estrategias de enseñanza facilitados por los docentes, las fuentes de motivación servirán para regular los talentos en desfase por falta de motivación y de esta manera las técnicas

de conocimiento y apropiación de aprendizaje activas determinarán la conducción al aprendizaje significativo y su constante retroalimentación (Romero, 2009). En congruencia Agudelo (2015), resalta que las experiencias de motivación intrínseca en las que el estudiante ejecuta tareas de competencia ilustrativa movido por razones individuales y la satisfacción que le produce el aprendizaje sin la asistencia de índole exterior, constituyen un desafío a la experiencia de la estimulación para la sapiencia y adquisición de sapiencias innovadoras.

En este aparte de la investigación se muestra una conexión entre la empatía y el AS en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, y donde se consideran los datos resultantes en el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un $(\rho = .505; p < 0,05)$ en la que se establece una correlación positiva moderada existente entre las variables, traduciendo que a mayor empatía se incrementa el aporte significativo del aprendizaje en los estudiantes de la muestra seleccionada. Es por ello, que es rechazada la hipótesis nula, y aceptada la alterna de la investigación, donde se concluye que existe una significativa relación entre las variables empatía y AS en los estudiantes de cuarto y Quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, 2022. En los trabajos que guardan conexión con la investigación Farfan (2022) y Sernaqué, (2020) indican que los alumnos comparten el mismo sentimiento de empatía y guardan relación con este proceso investigativo puesto que todos los grupos se encuentran al mismo nivel de la relación entre la empatía y la variable AS, por lo que puede ser una apreciación general en la cual se encuentran los estudiantes que se encuentran en secundaria. A su vez, Martín (2021) en su estudio demuestra que los hombres son capaces de regular mejor las emociones desde el aspecto socioemocional que involucra la empatía, pero el grupo se mantuvo en su mayoría en nivel medio, guardando estrecha relación con lo encontrado en esta investigación.

En este sentido Goleman (1998) confirma que la empatía genera relaciones positivas entre iguales, sustentadas en la comprensión de ideas de la otredad, el respeto otorgando a los individuos la capacidad de percibir en otros las necesidades y deseos por algo. Rodríguez, Moya & Rodríguez (2020), aportan al respecto considerar la relevancia de generar una relación empática entre docente-

estudiantes, esta es una valiosa oportunidad de favorecer la atmosfera positiva en el aula permitiendo en el estudiante el estímulo de educarse fortaleciendo la motivación personal (intrínseca) y, la capacidad de superar obstáculos dentro y fuera del aula de clases y otros espacios de educación formal. La teoría de inteligencias múltiples define a la empatía como una habilidad social imprescindible en la sociedad actual, diferenciada por la importancia que sugiere establecer relaciones asertivas con los demás para el alcance de los éxitos y metas planteadas desplazando la necesidad de competir con los otros. Esta capacidad de comprender la complejidad de los problemas desde diferentes puntos de vista y la posibilidad de colaborar para su resolución (Bassi, 2016). Esta conducta hace parte del comportamiento humano y su desarrollo permite que los estudiantes en los diferentes niveles educativos sean capaces de reconocer en sus compañeros las necesidades emocionales y físicas favoreciendo el clima de colaboración, comprensión y compañerismo. En su clasificación encontramos la empatía cognitiva aquella que favorece el proceso de desarrollo de la personalidad y socialización infantojuvenil, la misma deviene de estrechas relaciones con la motivación, reflexión, emociones y discernimiento (Gorostiaga & Balluerka, 2014). En el caso de la empatía emocional las reacciones afectivas a través de las que son identificados los sentimientos de la otredad pueden llegar a experimentarse como algo propio. Diversas investigaciones coinciden en las potencialidades cognitivas generadas por los resultados favorecedores de esta relación e interacción para el aprendizaje, propiciando mejoras en los estados de ánimo (De los Santos, 2018).

En este momento de la investigación se confirma una relación entre las habilidades sociales y el AS en alumnos de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, y donde se consideran los datos resultantes encontrados en el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un ($\rho = .451$; $p < 0,05$) en la que se establece una correlación positiva moderada y de tendencia positiva entre ambas variables, lo que se puede deducir que a mayor presencia de habilidades sociales mejor será la adquisición del aprendizaje en los estudiantes de la muestra seleccionada. Es por ello que es rechazada la hipótesis nula, y aceptada la alterna de la investigación, donde se concluye que existe una

significativa relación entre las variables habilidades sociales y aprendizaje significativo en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el Distrito de San Isidro, 2022. Para este presente estudio en cuanto al objetivo que relaciona las habilidades sociales con el aprendizaje significativo los trabajos de Farfan (2022) y Robalino (2021), concuerdan en que los grupos en estudio se mantuvieron en un nivel alto en la demostración de habilidades sociales para que se pueda desarrollar o tener un aprendizaje que sea significativo para el aprendiz. Esto es reforzado por la idea de Sernaqué, (2020) el cual plantea que a medida que exista mejoría en las habilidades sociales, va a ser observable una mejoría en el aprendizaje que sea significativo al estudiante.

Es por ello, que en este apartado se profundiza el conocimiento de las conductas que promueven las mejoras en las relaciones interpersonales en los estudiantes, constitutivas de las pautas de funcionamiento que permiten a los individuos ser hábiles socialmente, en la consecución de sus objetivos y metas enmarcados en el ambiente educativo, estas habilidades favorecen y conducen a ajustes personales, adecuados orientados a los mejores logros escolares. El déficit de estos puede provocar dificultades en las respuestas esperadas de aceptación social, problemas personales, desajustes psicológicos e inadaptación (Torres, Hidalgo & Suarez, 2020). Estas habilidades, destacan su relación con la educación de las emociones y la inteligencia intra e interpersonal, del mismo modo que el desarrollo de las competencias sociales. La investigación de Santamaria y Valdés (2017), revela la conexión existente entre las puntuaciones totales de RA y habilidades sociales, indicando que al aumentar el puntaje en las habilidades sociales también se pueden encontrar puntuaciones mayores en RA. Otro estudio que confirma esta teoría es el realizado por Flores et al., (2018) en el que demuestra que competencias sociales como responsabilidad, cooperación, control y empatía influyen directamente en el éxito estudiantil planteando que a través de desarrollar estas competencias es posible la creación de factores protectores que faciliten el incremento del éxito escolar.

VI. CONCLUSIONES

Primera

La presente investigación en lo que respecta al objetivo general, demostró una correlación estadística positiva moderada entre las variables inteligencia emocional y el aprendizaje significativo, (Coeficiente Rho de Spearman ($r=, 573$), ($p = .00$), lo que indica que el incremento de la inteligencia emocional posibilita la presencia de un mejor aprendizaje significativo.

Segunda

Se evidencio en el presente estudio que las dimensiones de autoconciencia y aprendizaje significativo de los estudiantes, están relacionadas estadísticamente, una significancia moderada con tendencia positiva de acuerdo con el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un ($\rho=, 548$; $p = <0,05$). Por lo cual se puede concluir que los estudiantes cuentan con un nivel de autoconciencia media frente al aprendizaje significativo.

Tercera

En la investigación presente los resultados demostraron que entre la autorregulación y el aprendizaje significativo existe una correlación significativa moderada con tendencia positiva de acuerdo con lo indicado por el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un ($\rho=, 520$; $p = <0,05$). En este caso se concluye que a mayores niveles de autorregulación el aprendizaje significativo será mayor en los alumnos.

Cuarta

En la investigación actual en lo relacionado al análisis entre la variable motivación y AS sí existe relación estadística significativa moderada, con una tendencia positiva de acuerdo con lo visualizado en el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un

(rho=, 510; $p \leq 0,05$). El resultado del estudio establece la vinculación de la variable motivación con aprendizaje significativo. Por tal motivo, es concluyente decir que la motivación guarda estrecha relación con el AS en alumnos de secundaria y a mayor sea el efecto motivacional, mayor será el AS en los alumnos.

Quinta

En el análisis de este estudio correspondiente a las variables empatía y el AS se encontró que existe una conexión estadística significativamente moderada por lo que se muestra en el Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un (rho=, 505; $p \leq 0,05$). Se concluye que los niveles de empatía al ir de moderados a altos, igual será estado presente en el AS de los alumnos.

Sexta

En cuanto al análisis de las variables habilidades sociales y aprendizaje significativo en el estudio actual, se determina que sí existe conexión estadística significativa moderada con tendencia positiva por lo mostrado en el cálculo del Coeficiente Rho de Spearman que arrojó un (rho=, 451; $p \leq 0,05$). El análisis permitió concluir que a mayor sea la presencia de habilidades sociales en los estudiantes, mayor será el AS.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

La inteligencia emocional como habilidad intrínseca humana debe ser puesta a prueba en tareas que resultan cotidianas durante toda la vida, especialmente en el ámbito educativo incluyendo en todas las áreas del currículo, por lo que es recomendable indicar a los docentes ampliar sus estrategias aplicadas para mejorar la inteligencia emocional en el aula con lo cual se mejora el AS en los estudiantes.

Segunda

A los docentes incorporar en el área de tutoría, actividades y talleres que fortalezcan la construcción de la autoconciencia como base para lograr un aprendizaje significativo, puesto que, al existir una autoconciencia el aprendizaje tendrá mayor significancia.

Tercera

Los directivos, TOE Psicología y docentes deben integrar a los padres de familia en la formación y práctica de la autorregulación de sus menores hijos a través de actividades compartidas en escuelas de familias.

Cuarta

Los docentes a través de sus estrategias deben estimular en los estudiantes su motivación para el logro del aprendizaje significativo generando un ambiente de sana convivencia escolar e implementando una escuela que permita el acceso a material educativo acorde a las exigencias del avance tecnológico y científico, así también una infraestructura vinculada a la gestión ambiental. Debido a que un estudiante motivado estará conectado con sus actividades educativas en función de obtener un aprendizaje significativo.

Quinta

Los docentes deben impulsar la formación de grupos de apoyo

emocional y académico entre estudiantes donde se exprese la empatía como medio de solución de problemas.

Sexta

El cuerpo directivo y docente deben crear círculos de estudios, clubes, talleres de arte y deportivos, generar espacios y oportunidades que permitan la integración de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales.

REFERENCIAS

- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas. Libro electrónico. (1). https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2238/1/AriasGonzales_TecnicasEInstrumentosDeInvestigacion_libro.pdf
- Arias, J y Covinos, M. (2021). Diseño y Metodología de la Investigación, primera edición. Enfoques Consulting EIRL. Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260>
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193- 210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068498>
- Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia: Una Revisión Sistemática de Instrumentos en Castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449010/html/>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*. México: F.: Trías.
- Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. https://books.google.com.mx/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA11&dq=libros+de+ausubel+pdf&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Ausubel, N & Hanesian, H. (2001). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas: México: segunda edición de la *Psicología educativa*.
- Baque, G y Portilla, G (2021) El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*. 58, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf>
- Barrera, R. y Mendoza, A. (2021) *Inteligencia emocional y su relación con el*

- desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de COVID 19. [Trabajo de maestría en Educación]. Repositorio de la Universidad De la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/8268>
- Barragán, A., Pérez, M., Molero, M., Martos, A., Simón, M., Sisto, M., & Gázquez, J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychol Res Behav Manag*(14), <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Bru, L., Matí, M., Merino, C., & Cervera, J. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 9(12). doi: <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Bassi, F. (2016). The importance of empathy in education. Scientific Article, Alana / Ashoka Institute, Sao Paulo. https://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/07/ESCUELASTRANSFORMADORAS_Importancia_Empatia_Educacion.pdf
- Cárdenas, D., Ceballos, Cl., y Cohen P. (2017). Aprendizaje significativo: opción pedagógica constructivista en educación básica colombiana. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 294-304. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/122>
- Cifuentes, E. (2017). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional (Tesis de doctorado). Universidad Camilo José Cela, Madrid.
- De los Santos, G. (2018). Programa "Conecte-se ao outro" sobre empatia cognitiva e afetiva em professores de uma instituição de ensino. Universidade de Pós-Graduação Cesar Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/36497/De%20los%20Santos_BGE.pdf?sequence=1
- Díaz De León, N. (2016). Población y Muestra. Técnicas de Investigación Cualitativas y Cuantitativas. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Arquitectura y Diseño Administración y Promoción de la Obra Urbana. <https://core.ac.uk/download/pdf/80531608.pdf>
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence. *International*

- Journal of Social Psychology, 35(3), 631-638.
<https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857>
- Extremera, P. N. & Fernández Berrocal, P. (2016). Inteligencia emocional y educación.
<https://books.google.com.mx/books?id=ZGp3CwAAQBAJ&pg=PT3&dq=inteligencia+emocional+antecedentes&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjKnaGqrezUAhUE8IMKHdx0Co4Q6AEILzAC#v=onepage&q=inteligencia%20emocional%20antecedentes&f=false>
- Faltas, I. (2017). Tres Modelos de Inteligencia Emocional. Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/314283649_Tres_Modelos_de_Inteligencia_Emocional
- Farfán, Y (2022) Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de quinto año de una institución educativa de Arequipa, 2022. Universidad Cesar Vallejo. [Tesis para optar al grado de Magister]. Repositorio de la UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/98084>
- Flórez, J., López, L. S., Peña, D., Torres, P., Mejía, E. A., Narváez, A. M., Medrano, Y. Y. (2018). Competencia social como predictor de éxito escolar. Espacios, 39(30), 14
- Gallardo, E. (2017). Metodología de la investigación. Universidad continental.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf
- García, J (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación, 36 (1), 1-24. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books (trad. cast.: Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós, 1997).
- Gonzales, G. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Unidad Educativa horizontes “B” de la ciudad de El Alto.
<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/22517/PSI-1212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gorostiaga, A. & Goretti, S. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. Revista de Educación, 364.12-

38. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3b0f678c-574d-407a-bb7b-1e318f0397a7/03l-evaluacion-de-la-emptiarev-ed-364final-pdf.pdf>
- Guerrero, M (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública, Jayanca. Universidad Cesar Vallejo. [Tesis para optar al grado de Magister]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/94173>
- Instituto Nacional de Estadística e informática. (2019). Apenas 7 de cada 10 peruanos terminan la secundaria en cinco años. La gestión, 1-3. <https://gestion.pe/peru/unicef-apenas-7-10-peruanos-terminan-secundaria-cinco-anos-274412-noticia>
- Heredia, Y. (2020). El desarrollo emocional es tan importante con el académico. Tecnológico de Monterrey, 1-4. <https://observatorio.tec.mx/edu-bitsblog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hernández-Sampieri, R y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. - McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Kumar, M. (2020). A Study on the Emotional Intelligence of Higher Secondary School Students. Un estudio sobre la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria superior. Shanlax International Journal of Education, 8(3). <https://eric.ed.gov/?q=emotional+intelligence+and+meaningful+learning&pg=8&id=EJ1256012>
- Luy, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y representaciones, 7(2), 353-383. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992019000200014&script=sci_abstract&tIng=en
- López, È (2005). La educación emocional en la educación infantil Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19, (3), 153-167. Universidad de Zaragoza. España. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Machorro, M y Valdez, V (2019). La educación emocional como factor para potenciar el aprendizaje significativo. Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria No. 4. Publicación semestral 14, 18-22.

- <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/issue/archive>
- Martín, A. (2021). Regulación de emociones, Inteligencia emocional y Educación socioemocional en estudiantes normalistas. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0482.pdf>
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). Qué es la inteligencia emocional. Madrid: Edaf (7.ª edición).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. Multi-Health Systems Incorporated. <https://paa.com.au/wp-content/uploads/2018/07/MSCEIT-Resource-Report.pdf>
- Medina, F. (2021). Técnicas de recolección de datos: Descubre un mundo más allá de la encuesta. <https://www.crehana.com/pe/blog/desarrollo-web/tecnicas-recoleccion-de-datos/>
- Menacho-Vargas, I; Jaramillo, D; Pérez, R y Rivera, J. (2022). Influencia de la inteligencia emocional en el clima institucional en docentes de educación básica regular en épocas de covid-19. Revista AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica Volumen 41, número 1. 52-57. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6371232>
- Ministerio de Educación (2014) Marco del Buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Biblioteca Nacional del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Minedu (2022). 124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>
- Moral, R y Pérez, C (2022). Inteligencia Emocional y Ansiedad en tiempos de pandemia: Un estudio sobre sus relaciones en jóvenes adultos. Revista Ansiedad y Estrés 28(2) 122-130. España. <https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/2022/anyes2022a14.pdf>
- Navarrete Dilas, D. (2017). Inteligencia emocional y aprendizaje de los derechos constitucionales de estudiantes de una universidad privada, Lima 2016.

- Universidad César Vallejo. Perú. Repositorio de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8601/Navarrete_DDM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pastor, R. (2019). Población y muestra. *Pueblo continente*, 30(1). <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/1269>
- Piñan, M. (2019). Inteligencia emocional y autoestima en el aprendizaje significativo de los estudiantes en la Institución Educativa “VGerónimo Cafferata Marazzi” - Villa Maria del Triunfo, 2017. [Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional Federico Villareal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/3934>
- Ríos, R. (2017). Metodología para la investigación y redacción. Servicios Académicos Intercontinentales S.L. Metodología para la investigación y redacción| Libros Eumed.net
- Rivera, J (2004) El Aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa* 8 (14). México. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf
- Robalino, L. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil, 2021. [Tesis para obtener el grado académico de: Maestra en Administración de la Educación]. Repositorio de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77751>
- Rodríguez, I. (2020) Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en el área de matemática en estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución Educativa de Talara, 2020. Universidad Cesar Vallejo. [Tesis para optar al grado de Magister]. Repositorio de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54204>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

- http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rodríguez, E; Moya, M; y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista Ciencia de la Educación*, 6(2), 23-50. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Romero, F (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3(7). España. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. y Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 21(2), 106- 113. <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Salica, M. A. (2021). Analítica del aprendizaje significativo d-learning aplicado en la enseñanza de la física de la educación secundaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 265-284. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28399>
- Sánchez, H. y Delgado, A. (2014). Principios, leyes y conceptos fundamentales de la psicología. *Business Support Aneth*.
- Sanfeliciano, A. (2019). Aprendizaje significativo, definición y características. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-significativo-definicioncaracteristicas/>
- Sernaqué, K. (2020). Inteligencia Emocional y su influencia en los Aprendizajes Significativos de los estudiantes de 5to secundaria de la I.E. Fe y Alegría N.49- Piura, 2020. [Tesis para obtener el grado académico de: Maestra en Docencia universitaria]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49544>
- Santamaría Villar, B., y Valdés Muñoz, M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 57-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>
- Torres, S., Hidalgo, G. y Suarez, K. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes*, 4(15), 267-276.

http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15_a09.pdf

Ugarriza, N., y Pajares, L. (2016). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE. Archivo digital.

https://www.academia.edu/36406153/Manual_Baron_Ice_Na

Weinstein, CE, Acee, TW y Jung, J. (2011). Estrategias de Autorregulación y Aprendizaje. Aprendizaje Autorregulado: Nuevas Direcciones para la Enseñanza y el Aprendizaje. Número 126, 128.

<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.wiley-tl-v-2011-i-126-tl443>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

TITULO: Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?</p> <p>Problemas Específicos.</p> <p>¿Cuál es la relación de la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación de la dimensión Autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación de la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución de San Isidro, 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación de la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los estudiantes de</p>	<p>Objetivo General Establecer la relación de la inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.</p> <p>Objetivos Específicos (1) Establecer la relación de la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. (2) Establecer la relación de la dimensión Autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. (3) Establecer la relación de la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022. (4) Establecer la relación de la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los</p>	<p>Hipótesis General Existe relación entre inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022.</p> <p>Hipótesis Específicos (1) Existe relación entre la dimensión Autoconciencia y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. (2) Existe relación entre la dimensión Autorregulación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. (3) Existe relación entre la dimensión Motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022. (4) Existe relación entre la dimensión Empatía y aprendizaje significativo en los</p>	Variable 1: Inteligencia Emocional				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango
			Autoconciencia	Conciencia emocional	1, 2, 3, 4, 5,6	Nunca = 1 A veces = 2 Siempre = 3	Alto Regular Bajo
			Autorregulación	Conciencia emocional, Adaptabilidad	7,8,9,10,11, 12		
			Motivación	Motivación de logro, Iniciativa	13,14,15,16 ,17,18		
			Empatía	Interés por los demás, Saber escuchar	19,20,21,22 ,23,24		
			Habilidades Sociales	Gestión de conflictos, Influencia, Comunicación, Visión de liderazgo, Desarrollo de vínculos	25,26,27,28 ,29,30		
			Variable: Aprendizaje Significativo				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango
			Adquisición de la información	Recepción de la información	1 - 10	1. Muy rara vez 2. Rara vez	Alta
Comprensión y asimilación de la información	Media						
Descubrimiento de los contenidos	Baja						
Desarrollo de destrezas de investigación							
	Adquisición de la información en forma personal						

<p>una Institución Educativa de San Isidro, 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación de la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022?</p>	<p>estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.</p> <p>(5) Establecer la relación de la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.</p>	<p>estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022.</p> <p>(5) Existe relación entre la dimensión Habilidades sociales y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución educativa de San Isidro, 2022.</p>	<p>Incorporación de nuevos conocimientos</p>	<p>Introduce a la memoria los contenidos (conceptos o ideas)</p> <p>Repite los conceptos o ideas sin ideas previas</p> <p>Tiene significatividad sus ideas y sus aplicaciones</p> <p>Modificación de conceptos e ideas</p> <p>Reflexiona y construye sus propias ideas</p> <p>Contrasta ideas propias con otras expuestas</p>	<p>11 - 20</p>	<p>3. A menudo 4. Muy a menudo</p>	
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
<p>TIPO: Básica</p> <p>DISEÑO: No experimental. Transversal Descriptivo Correlacional (Gallardo, 2017)</p> <p>MÉTODO: Hipotético deductivo, con un enfoque cuantitativo</p>	<p>POBLACIÓN:</p> <p>Estudiantes de cuarto, y quinto de secundaria de la Unidad Educativa.</p>	<p>Variable 1: Inteligencia Emocional Técnica: encuesta Instrumentos: Cuestionario Autor: Flores Ámbito de Aplicación: San Isidro Forma de Administración: Individual</p> <p>Variable 2: Aprendizaje significativo Técnicas: encuesta Instrumentos: Cuestionario Autor: León Ámbito de Aplicación: San Isidro Forma de Administración: Individual</p>		<p>DESCRIPTIVA: -Tablas y figuras</p> <p>INFERENCIAL: Para las pruebas inferenciales, se usarán los Modelos Lineales generalizados a los fines de establecer si la Inteligencia emocional y el aprendizaje significativo guardan relación entre sí.</p>			

Anexo 2: Operacionalización de Variables

Objetivo General	Establecer la relación de la inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022.				
Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Inteligencia emocional	Goleman, (1998) La inteligencia emocional tiene ciertas capacidades básicas que abordan la detección de las propias emociones, examinar, manejarlas, automotivación y direccionar de manera adecuada las relaciones con otros. Serán empleadas 5 dimensiones provenientes de la propuesta de Goleman (1995), Autoconciencia o autoconocimiento, autorregulación o manejo de emociones, motivación o automotivación, empatía y habilidades sociales.	La variable IE será medida a través de un cuestionario elaborado por Flores (2020), que contiene 30 items. Divididos en dimensiones como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales para cada una se disponen 6 items, con sus diversos indicadores para cada dimensión.	Autoconciencia o autoconocimiento	Conciencia emocional	Ordinal
			Autorregulación o manejo de emociones	Conciencia emocional Adaptabilidad.	
			Motivación o automotivación	Motivación de logro. Iniciativa.	

			Empatía	interés por los demás Saber escuchar	
			Habilidades Sociales	Gestión de conflictos Influencia, Comunicación, Visión de liderazgo Desarrollo de vínculos.	
Aprendizaje significativo	Para Ausubel (2002) un aprendizaje significativo se obtiene al tener pleno control de los conocimientos adquiridos y la adquisición de nueva información.	Serán abordadas las dimensiones adquisición de la información y también incorporación de nuevos conocimientos fundamentados en la investigación adquisición y retención del conocimiento (Ausubel, 2002), las cuales se medirán a través de un cuestionario elaborado por León (2020) para medir el aprendizaje significativo en	Adquisición de la información	Recepción de la información Comprensión y asimilación de la información Descubrimiento de los contenidos Desarrollo de destrezas de investigación Adquisición de la información en forma personal	Ordinal
			Incorporación de nuevos conocimientos	Introduce a la memoria los contenidos (conceptos o ideas)	

		jóvenes entre los 11 – 17 años.		Repite los conceptos o ideas sin ideas previas Tiene significatividad sus ideas y sus aplicaciones Modificación de conceptos e ideas Reflexiona y construye sus propias ideas Contrasta ideas propias con otras expuestas.	
--	--	---------------------------------	--	--	--

Anexo 3 INSTRUMENTO CUESTIONARIO V1 - SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Apreciado estudiante: Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida, cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas y actúas la mayoría de las veces.

Hay tres respuestas por cada frase, seleccionando el número (del 1 al 3). Marca con un aspa (X) el número correspondiente. 1 = Nunca 2 = A veces 3= Siempre

N°	Descripción/ Items	(1) Nunca	(2) A veces	(3) Siempre
Dimensión: Autoconciencia				
1	Puedo notar cuando cambia mi estado de ánimo.			
2	Puedo explicar por qué me siento particularmente feliz o triste.			
3	Sé cuándo estoy alterado			
4	Cuando estoy enfadado, sé por qué.			
5	Si no controlo mis emociones pueden afectar mi rendimiento académico.			
6	Me doy cuenta cuando me pongo a la defensiva con otra persona.			
Dimensión: Autorregulación				
7	Generalmente todo lo que comienzo lo termino.			
8	Sé decir NO cuando es necesario.			
9	Sé mantener la calma ante situaciones difíciles.			
10	Tengo facilidad para afrontar los cambios.			
11	Actúo primero antes de pensar las consecuencias.			
12	Puedo concentrarme cuando me siento ansioso.			
Dimensión: Motivación				
13	Puedo conseguir todo lo que me propongo si me dedico a ello.			

14	Las personas que me rodean consideran que soy optimista.			
15	Tengo iniciativa para hacer más de lo que me piden.			
16	Todo lo que realizo trato de hacerlo lo mejor posible.			
17	Dejo para mañana lo que se puede hacer hoy.			
18	Realizo mis trabajos sin esperar recompensa.			
	Dimensión: Empatía			
19	Soy capaz de comprender como se sienten los demás.			
20	Expreso con facilidad mis emociones hacia los demás.			
21	Respeto las emociones de los demás, pienso antes cómo se sienten antes de expresar mi punto de vista.			
22	Escucho los problemas de mi compañero(a), trato de comprenderlos			
23	Me preocupo por los demás y trato de ayudar en lo que pueda.			
24	Ayudo a las personas que tienen problemas			
	Dimensión: Habilidades sociales			
25	Tomo en cuenta las opiniones de mis compañeros para resolver los problemas			
26	Después de una discusión, reproduzco la situación en mi memoria pensando en todas las cosas que pude decir y lamentando no haberlas dicho, o deseando haber tenido el valor de decirlas en su momento.			
27	Tengo facilidad para convencer a las personas a realizar una actividad o toma de decisiones			
28	Me es fácil comunicarme con los demás.			
29	Promuevo la cooperación entre compañeros.			
30	Me es fácil hacer amigos.			

Anexo 4

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nombre:

Edad:

Sexo:

Grado: Fecha:

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

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

Elige una, y solo una respuesta para cada oración y coloca un aspa sobre el lugar que corresponde a tu respuesta. esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas.

N°	ITEMS	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	El docente te facilita o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente.				
2	Llegas a comprender y asimilar los contenidos para poder explicarlos.				
3	Sueles participar en la elaboración de las ideas en clase				
4	Cuando acumulas conocimientos, crea sus propios conceptos				
5	Los diferentes conocimientos que adquieres en clase son vulnerables a olvidarte con el pasar de una hora.				
6	Los docentes activan tu conocimiento en base a experiencias previas para facilitar tu aprendizaje.				
7	Te orienta la clase a planificar tus acciones.				
8	Encuentra la mayoría de los temas que se imparten en clase interesantes y a menudo dedico tiempo extra para obtener más información sobre ellos.				
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información respecto a los diferentes temas que desarrolló en clase.				
10	Logra diferenciar progresivamente los contenidos que voy aprendiendo en clase.				
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, repitiendo una y otra vez a recortarlas hasta mentalizármelas.				
12	Te predispone a memorizar los contenidos de manera mecánica.				

13	Generalmente no concedo valora los contenidos presentados por los docentes.				
14	No realizó ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos.				
15	El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos.				
16	El docente motiva y entiende que la creatividad y el potencial de la imaginación de los estudiantes es fundamental para su aprendizaje.				
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en mi vida profesional.				
18	Los nuevos contenidos dictados en clase los organizó e interpreto.				
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él.				
20	Asisto la mayoría de las clases con preguntas en la mente para obtener respuestas.				

Anexo 5



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr. Ricardo Nelson Zevallos Zavaleta

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Educación con mención Gestión Educativa y Dirección de la UCV, en la sede Lima, promoción____, aula ____, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magister.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: **Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Firma
León Cabrera Walter Hugo
D.N.I: 21886778

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Inteligencia Emocional

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Autoconciencia							
1	Puedo notar cuando cambia mi estado de ánimo.	X		X		X		
2	Puedo explicar por qué me siento particularmente feliz o triste.	X		X		X		
3	Sé cuando estoy alterado	X		X		X		
4	Cuando estoy enfadado, sé por qué.	X		X		X		
5	Si no controlo mis emociones pueden afectar mi rendimiento académico.	X		X		X		
6	Me doy cuenta cuando me pongo a la defensiva con otra persona	x		x		X		
	DIMENSION 2: Autorregulación							
7	Generalmente todo lo que comienzo lo termino.	X		x		X		
8	Sé decir NO cuando es necesario.	X		X		X		
9	Sé mantener la calma ante situaciones difíciles.	X		X		X		
10	Tengo facilidad para afrontar los cambios.	X		X		X		
11	Actúo primero antes de pensar las consecuencias.	X		X		X		
12	Puedo concentrarme cuando me siento ansioso.	X		X		x		
	DIMENSION 3: Motivación							
13	Puedo conseguir todo lo que me propongo si me dedico a ello.	X		x		X		
14	Las personas que me rodean consideran que soy optimista.	X		X		X		
15	Tengo iniciativa para hacer más de lo que me piden.	X		X		X		
16	Todo lo que realizo trato de hacerlo lo mejor posible.	X		X		X		
17	Dejo para mañana lo que se puede hacer hoy.	X		X		X		
18	Realizo mis trabajos sin esperar recompensa.	x		X		X		
	DIMENSION 4: Empatía							
19	Soy capaz de comprender como se sienten los demás.	X		X		X		
20	Expreso con facilidad mis emociones hacia los demás.	X		X		X		
21	Respeto las emociones de los demás, pienso antes cómo se sienten antes de expresar mi punto de vista.	X		X		X		
22	Escucho los problemas de mi compañero(a), trato de comprenderlos	X		X		X		
23	Me preocupo por los demás y trato de ayudar en lo que pueda.	X		X		X		
24	Ayudo a las personas que tienen problemas	x		X		X		
	DIMENSION 5: Habilidades Sociales							
25	Tomo en cuenta las opiniones de mis compañeros para resolver los problemas	X		X		x		
26	Después de una discusión, reproduzco la situación en mi memoria pensando en todas las cosas que pude decir y lamentando no	x		x		X		

	haberlas dicho, o deseando haber tenido el valor de decirlas en su momento.						
27	Tengo facilidad para convencer a las personas a realizar una actividad o toma de decisiones	x		X		X	
28	Me es fácil comunicarme con los demás.	X		X		X	
29	Promuevo la cooperación entre compañeros.	X		X		X	
30	Me es fácil hacer amigos.	X		x		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si Presenta suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. ZEVALLOS ZAVALA, Ricardo Nelson

DNI: 25554359

Especialidad del validador: Temático Doctor en Psicología.

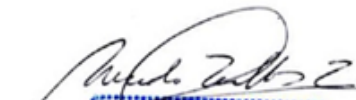
Lima, 27 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

³Claridad: 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



Dr. Ricardo Zavallos Zavaleta
DOCTOR EN PSICOLOGIA
C.Ps.P. 5014

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Aprendizaje Significativo

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Adquisición de la información							
1	El docente te facilita o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente.	X		x		X		
2	Llegas a comprender y asimilar los contenidos para poder explicarlos.	X		X		X		
3	Sueles participar en la elaboración de las ideas en clase	X		X		X		
4	Cuando acumulas conocimientos, crea sus propios conceptos	X		X		X		
5	Los diferentes conocimientos que adquieres en clase son vulnerables a olvidarte con el pasar de una hora.	X		X		X		
6	Los docentes activan tu conocimiento en base a experiencias previas para facilitar tu aprendizaje.	X		X		X		
7	Te orienta la clase a planificar tus acciones.	X		X		X		
8	Encuentra la mayoría de los temas que se imparten en clase interesantes y a menudo dedico tiempo extra para obtener más información sobre ellos.	X		X		X		
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información respecto a los diferentes temas que desarrolló en clase.	X		X		X		
10	Logra diferenciar progresivamente los contenidos que voy aprendiendo en clase.	x		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Incorporación de nuevos conocimientos	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, repitiendo una y otra vez a recortarlas hasta mentalizármelas.	X		x		X		
12	Te predispone a memorizar los contenidos de manera mecánica.	X		X		X		
13	Generalmente no concedo valora los contenidos presentados por los docentes.	X		X		X		
14	No realizó ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos.	X		X		X		
15	El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos.	X		X		X		
16	El docente motiva y entiende que la creatividad y el potencial de la imaginación de los estudiantes es fundamental para su aprendizaje.	X		X		X		
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en mi vida profesional.	X		X		X		
18	Los nuevos contenidos dictados en clase las organizó e interpreto.	X		X		X		
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él.	X		X		X		
20	Asisto la mayoría de las clases con preguntas en la mente para obtener respuestas.	x		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : Si Presenta suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Zevallos Zavaleta, Ricardo Nelson


DNI: 25554359

Especialidad del validador: Temático Doctor en Psicología.

Lima, 27 de Octubre del 2022.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: 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



Dr. Ricardo Zevallos Zavaleta
DOCTOR EN PSICOLOGIA
C. Ps. P. 5014

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES		
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN EVALUACION Y ACREDITACION EDUCATIVA Fecha de diploma: 08/03/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 29/02/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 15/03/2013 Fecha egreso: 17/07/2013	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	LICENCIADO EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 21/03/96 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES PERU
ZEVALLOS ZAVALETA, RICARDO NELSON DNI 25554359	DOCTOR EN PSICOLOGIA Fecha de diploma: 18/12/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 05/08/2015 Fecha egreso: 12/08/2018	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor:
Dr. Cornelio Gonzales Torres

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Educación con mención Gestión Educativa y Dirección de la UCV, en la sede Lima, promoción, aula, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: **Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Firma
León Cabrera Walter
D.N.I: 21886778



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Inteligencia Emocional

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Autoconciencia							
1	Puedo notar cuando cambia mi estado de ánimo.	x		x		x		
2	Puedo explicar por qué me siento particularmente feliz o triste.	x		x		x		
3	Sé cuándo estov alterado	x		x		x		
4	Cuando estoy enfadado, sé por qué.	x		x		x		
5	Si no controlo mis emociones pueden afectar mi rendimiento académico.	x		x		x		
6	Me doy cuenta cuándo me pongo a la defensiva.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Autorregulación	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Generalmente todo lo que comienzo lo termino.	x		x		x		
8	Sé decir NO cuando es necesario.	x		x		x		
9	Sé mantener la calma ante situaciones difíciles.	x		x		x		
10	Tengo facilidad para afrontar los cambios.	x		x		x		
11	Actúo primero antes de pensar las consecuencias.	x		x		x		
12	Puedo concentrarme cuando me siento ansioso.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 3: Motivación	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Puedo conseguir todo lo que me propongo si me dedico a ello.	x		x		x		
14	Las personas que me rodean consideran que soy optimista.	x		x		x		
15	Tengo iniciativa para hacer más de lo que me piden.	x		x		x		
16	Todo lo que realizo trato de hacerlo lo mejor posible.	x		x		x		
17	Dejo para mañana lo que se puede hacer hoy.	x		x		x		
18	Realizo mis trabajos sin esperar recompensa.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 4: Empatía	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Soy capaz de comprender como se sienten los demás.	x		x		x		
20	Expreso con facilidad mis emociones hacia los demás.	x		x		x		
21	Respeto las emociones de los demás, pensando antes cómo se sienten luego expreso mi punto de vista.	x		x		x		+
22	Escucho los problemas de mi compañero(a) y trato de comprenderlos	x		x		x		+
23	Me preocupo por los demás y trato de ayudar en lo que pueda.	x		x		x		
24	Ayudo a las personas que tienen problemas	x		x		x		
	DIMENSIÓN 5: Habilidades Sociales	Si	No	Si	No	Si	No	
25	Tomo en cuenta las opiniones de mis compañeros para resolver los problemas	x		x		x		

26	Después de una discusión, reproduzco la situación en mi memoria pensando en todas las cosas que pude decir y lamentando no haberlas dicho	x		x		x		*
27	Tengo facilidad para convencer a las personas a realizar una actividad o toma de decisiones	x		x		x		
28	Me es fácil comunicarme con los demás.	x		x		x		
29	Promuevo la cooperación entre compañeros.	x		x		x		
30	Me es fácil hacer amigos.	x				x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Presenta suficiencia ~~.....~~ x

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Cornelio Gonzales Torres

DNI: 07703388

Especialidad del validador: Doctor en educación

Lima, 27 de octubre de 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

³Claridad: 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 Exerto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Aprendizaje Significativo

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Adquisición de la información							
1	El docente te facilita o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente.	x		x		x		
2	Llego a comprender y asimilar los contenidos para poder explicarlos.	x		x		x		+
3	Suelo participar en la elaboración de las ideas en clase	x		x		x		+
4	Cuando acumulas conocimientos, crea sus propios conceptos	x		x		x		
5	Los diferentes conocimientos que adquiero en clase son vulnerables a olvidarte con el pasar de una hora.	x		x		x		+
6	Los docentes activan tu conocimiento en base a experiencias previas para facilitar tu aprendizaje.	x		x		x		
7	Te orienta la clase a planificar tus acciones.	x		x		x		
8	Encuentros interesantes la mayoría de los temas que se imparten en clase y a menudo dedicas tiempo extra para obtener más información sobre ellos.	x		x		x		+
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información respecto a los diferentes temas que desarrolló en clase.	x		x		x		+
10	Logro diferenciar progresivamente los contenidos que va aprendiendo en clase.	x		x		x		+
	DIMENSIÓN 2: Incorporación de nuevos conocimientos	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, repitiendo una y otra vez a recortarlas hasta mentalizármelas.	x		x		x		
12	Te predispone a memorizar los contenidos de manera mecánica.	x		x		x		
13	Generalmente no concedo valorar los contenidos presentados por los docentes.	x		x		x		
14	No realizó ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos.	x		x		x		
15	El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos.	x		x		x		
16	El docente motiva y entiende que la creatividad y el potencial de la imaginación de los estudiantes es fundamental para tu aprendizaje.	x		x		x		+
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en mi vida profesional.	x		x		x		
18	Los nuevos contenidos dictados en clase los organizó e interpreto.	x		x		x		
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él.	x		x		x		
20	Asisto la mayoría de las clases con preguntas en la mente para obtener respuestas.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Presenta suficiencia x

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Cornelio Gonzales Torres

DNI: 07703388

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, 27 de Octubre de 2022

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³Claridad: 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

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES		
GONZALES TORRES, CORNELIO DNI 07703388	MAESTRO EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 21/07/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matriculada: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
GONZALES TORRES, CORNELIO DNI 07703388	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA BIOLOGIA Y QUIMICA Fecha de diploma: 25/03/1987 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
GONZALES TORRES, CORNELIO DNI 07703388	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 11/04/15 Modalidad de estudios: - Fecha matriculada: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES PERU

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

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ta): Dra. Bona Alejandrina Ríos Ríos

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Educación con mención Gestión Educativa y Dirección de la UCV, en la sede Lima, promoción....., aula ..., requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: **Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes da una Institución Educativa de San Isidro, 2022** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Firma
León Cabrera Walter
D.N.I: 21886778

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Inteligencia Emocional

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Autoconciencia							
1	Puedo notar cuando cambia mi estado de ánimo.	X						
2	Puedo explicar por qué me siento particularmente feliz o triste.	X						
3	Sé cuándo estoy alterado	X						
4	Cuando estoy enfadado, sé por qué.	X						
5	Si no controlo mis emociones pueden afectar mi rendimiento académico.	X						
6	Me doy cuenta cuándo me pongo a la defensiva con otra persona.	X						
	DIMENSIÓN 2: Autorregulación							
7	Generalmente todo lo que comienzo lo termino.	X						
8	Sé decir NO cuando es necesario.	X						
9	Sé mantener la calma ante situaciones difíciles.	X						
10	Tengo facilidad para afrontar los cambios.	X						
11	Actúo primero antes de pensar las consecuencias.	X						
12	Puedo concentrarme cuando me siento ansioso.	X						
	DIMENSIÓN 3: Motivación							
13	Puedo conseguir todo lo que me propongo si me dedico a ello.	X						
14	Las personas que me rodean consideran que soy optimista.	X						
15	Tengo iniciativa para hacer más de lo que me piden.	X						
16	Todo lo que realizo trato de hacerlo lo mejor posible.	X						
17	Dejo para mañana lo que se puede hacer hoy.	X						
18	Realizo mis trabajos sin esperar recompensa.	X						
	DIMENSIÓN 4: Empatía							
19	Soy capaz de comprender como se sienten los demás.	X						
20	Expreso con facilidad mis emociones hacia los demás.	X						
21	Respeto las emociones de los demás, pienso antes cómo se sienten antes de expresar mi punto de vista.	X						
22	Escucho los problemas de mi compañero(a), trato de comprenderlos	X						
23	Me preocupo por los demás y trato de ayudar en lo que pueda.	X						
24	Ayudo a las personas que tienen problemas	X						
	DIMENSIÓN 5: Habilidades Sociales							
25	Tomo en cuenta las opiniones de mis compañeros para resolver los problemas	X						
26	Después de una discusión, reproduzco la situación en mi memoria pensando en todas las cosas que pude decir y lamentando no	x						

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE Aprendizaje Significativo

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Adquisición de la información							
1	El docente te facilita o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente.	X						
2	Llegas a comprender y asimilar los contenidos para poder explicarlos.	X						
3	Sueles participar en la elaboración de las ideas en clase	X						
4	Cuando acumulas conocimientos, crea sus propios conceptos	X						
5	Los diferentes conocimientos que adquieres en clase son vulnerables a olvidarte con el pasar de una hora.	X						
6	Los docentes activan tu conocimiento en base a experiencias previas para facilitar tu aprendizaje.	X						
7	Te orienta la clase a planificar tus acciones.	X						
8	Encuentra la mayoría de los temas que se imparten en clase interesantes y a menudo dedico tiempo extra para obtener más información sobre ellos.	X						
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información respecto a los diferentes temas que desarrolló en clase.	X						
10	Logra diferenciar progresivamente los contenidos que voy aprendiendo en clase.	X						
	DIMENSIÓN 2: Incorporación de nuevos conocimientos							
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, repitiendo una y otra vez a recortarlas hasta mentalizármelas.	X						
12	Te predispone a memorizar los contenidos de manera mecánica.	X						
13	Generalmente no concedo valor a los contenidos presentados por los docentes.	X						
14	No realizó ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos.	X						
15	El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos.	X						
16	El docente motiva y entiende que la creatividad y el potencial de la imaginación de los estudiantes es fundamental para su aprendizaje.	X						
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en mi vida profesional.	X						
18	Los nuevos contenidos dictados en clase los organizo e interpreto.	X						
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él.	X						
20	Asisto la mayoría de las clases con preguntas en la mente para obtener respuestas.	X						

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Presenta suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. ~~Dra.~~ Mg: Dra. Rios Rios Bona Alejandrina DNI: ...09349687.....

Especialidad del validador: Educación

27 de Octubre.....del 2022.....



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

³Claridad: 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

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES		
	Aplicativo	Guía
RIOS RIOS, BONA ALEJANDRINA DNI 09349687	LICENCIADA EN EDUCACION Fecha de diploma: 20/12/1993 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
RIOS RIOS, BONA ALEJANDRINA DNI 09349687	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 03/08/1992 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
RIOS RIOS, BONA ALEJANDRINA DNI 09349687	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 22/07/2010 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
RIOS RIOS, BONA ALEJANDRINA DNI 09349687	DOCTORA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 27/06/14 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU

Anexo 6: Base de datos del instrumento inteligencia emocional

	V1 INTELIGENCIA EMOCIONAL																																
	D1						D2						D3						D4						D5								
	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			
ENC 1	3	3	3	3	3	3	1	1	2	1	1	2	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3		
ENC 2	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1			
ENC 3	3	1	1	1	1	2	3	1	2	1	1	1	3	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1			
ENC 4	1	3	1	3	2	3	1	3	3	2	1	2	1	3	2	1	3	1	1	2	3	3	2	3	1	3	2	3	1	3			
ENC 5	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	3	1	3	3	1	1	1	1	1	2			
ENC 6	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2	1	3	1	3	1	3	1	3	1			
ENC 7	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
ENC 8	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	2	2	2	2	1	3	3	1	1	2	1			
ENC 9	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	2	3	3	1	1	3	3	3	1	2	3	3	1	2	2	3	3	1	2	1		
ENC 10	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	2	3	3	1	2	3	3	1	1	3	1	2	3	1	1	2	2	3			
ENC 11	3	3	3	2	3	3	3	3	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3			
ENC 12	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
ENC 13	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3		
ENC 14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
ENC 15	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	2	1	1	3			
ENC 16	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	2	3	3	3	3	3	2	3	1	1	3	2	3	1	3	1	3	2			
ENC 17	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	1	2	1	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	1	2		
ENC 18	3	3	2	1	1	3	2	3	1	3	1	2	3	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	3	3	2	3	1	1	2			
ENC 19	2	1	1	3	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1		
ENC 20	2	3	3	3	3	3	1	3	2	3	1	2	3	2	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1		
ENC 21	3	3	3	1	1	3	2	3	1	2	2	2	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	2	3	3	2	1	1		
ENC 22	1	3	1	1	1	1	3	2	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1		
ENC 23	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	3	1	2	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3		
ENC 24	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1		
ENC 25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
ENC 26	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3		
ENC 27	3	1	2	1	2	3	3	1	1	1	3	3	2	1	2	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	2	1	2	3	3	
ENC 28	3	1	2	1	3	3	1	2	1	1	1	1	3	2	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	2	1	3	3	1		
ENC 29	1	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	
ENC 30	3	3	1	3	1	1	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1		
ENC 31	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	
ENC 32	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	1	
ENC 33	1	3	2	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	2	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	
ENC 34	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	3	2	3	1	1	3	3	3	3	1	1	2	2	1	2	2	3	2	3	1	2	1
ENC 35	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	2	1	3	1	1	2	1	3	1	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1	2	1	
ENC 36	3	3	1	3	1	1	3	3	2	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	2	2	
ENC 37	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
ENC 38	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
ENC 39	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	2	
ENC 40	2	2	2	2	1	3	2	1	1	3	1	1	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	3	1	3	2	2	2	1	3	2	3	
ENC 41	3	3	3	3	3	1	2	1	1	2	1	1	2	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	
ENC 42	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	
ENC 43	3	1	1	1	1	2	3	1	2	1	1	1	3	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1	1	
ENC 44	1	3	1	3	2	3	1	3	3	3	2	1	2	1	3	2	1	3	1	1	2	3	2	3	1	1	3	2	3	1	2	3	1
ENC 45	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	3	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	
ENC 46	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	3	
ENC 47	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ENC 48	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	2	2	2	2	1	3	3	3	1	1	2	1	2	1	
ENC 49	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	2	3	3	1	1	3	3	3	1	2	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	1	
ENC 50	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	2	3	3	1	2	2	3	1	1	3	1	2	3	1	1	2	2	2	3	3	
ENC 51	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
ENC 52	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
ENC 53	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
ENC 54	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
ENC 55	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	2	1	1	3	2	1
ENC 56	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	3	2	3	1	3	1	3	2	1	3
ENC 57	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	1	1	1	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	1	2
ENC 58	3	3	2	1	1	3	2	3	1	3	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	2	3	3	2	3	1	1	2	2
ENC 59	2	1	1	3	3	1	2	1	2	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2
ENC 60	2	3																															

Anexo 7: Base de datos del instrumento aprendizaje significativo

	V2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																			
	D1										D2									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
ENC 1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 3	2	4	2	1	2	4	4	1	4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	1	2
ENC 4	2	4	4	1	2	4	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
ENC 5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 6	4	4	4	4	4	1	2	1	2	1	2	1	4	4	4	2	1	2	2	2
ENC 7	1	2	4	4	1	2	1	1	1	1	2	4	4	1	2	1	2	4	4	1
ENC 8	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	2	1	2	2
ENC 9	4	4	3	1	1	4	2	1	2	4	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1
ENC 10	1	4	4	1	1	4	1	4	1	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4	1
ENC 11	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	1
ENC 12	4	4	4	4	4	1	2	1	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 14	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
ENC 15	1	2	4	1	1	2	1	1	1	4	4	1	1	2	1	4	2	4	4	2
ENC 16	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	1	1	1
ENC 17	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 18	4	2	3	4	4	2	1	2	1	2	3	4	4	2	4	2	2	1	2	1
ENC 19	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	4	2	4	2	4
ENC 20	2	4	1	1	2	4	4	3	4	3	1	2	4	4	4	3	1	1	1	1
ENC 21	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
ENC 22	1	2	3	3	1	2	4	4	4	3	3	3	1	2	4	4	4	2	2	4
ENC 23	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	1	2	1	1	1
ENC 24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 25	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2
ENC 26	2	4	3	4	2	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 27	2	1	4	4	2	1	3	4	3	4	4	4	2	1	3	4	2	3	2	3
ENC 28	1	2	1	4	3	2	3	2	3	2	3	1	4	3	2	3	2	1	1	1
ENC 29	1	4	3	4	1	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 30	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 31	1	2	4	1	1	2	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	1	4	1	4
ENC 32	4	4	4	2	4	1	4	2	1	2	4	2	4	4	4	2	1	4	1	1
ENC 33	4	2	4	1	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	1	4	1	4
ENC 34	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 35	2	4	4	4	2	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2
ENC 36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	1	2	1
ENC 37	4	2	4	4	4	2	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	2	4	4	1
ENC 38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	1	1
ENC 39	1	1	4	4	1	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	1
ENC 40	1	1	4	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1	2	1	4	2	4	2	1
ENC 41	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 42	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 43	2	4	2	1	2	4	4	1	4	4	2	1	2	4	4	4	4	1	2	2
ENC 44	2	4	4	1	2	4	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2
ENC 45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 46	4	4	4	4	4	1	2	1	2	1	4	4	4	4	2	1	2	2	2	2
ENC 47	1	2	4	4	1	2	1	1	1	2	4	4	1	2	1	2	4	4	4	1
ENC 48	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	2	1	2	2
ENC 49	4	4	3	1	1	4	2	1	2	4	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1
ENC 50	1	4	4	1	1	4	1	4	1	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4	1
ENC 51	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	1
ENC 52	4	4	4	4	4	1	2	1	2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 54	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
ENC 55	1	2	4	1	1	2	1	1	1	1	4	4	1	1	2	1	4	2	4	2
ENC 56	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	4	4	1	1	2	1	2	1	1	1
ENC 57	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
ENC 58	4	2	3	4	4	2	1	2	1	2	3	4	4	2	4	2	2	1	2	1
ENC 59	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	4	2	4	2	4
ENC 60	2	4	1	1	2	4	4	3	4	3	1	1	2	4	4	3	1	1	1	1
ENC 61	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
ENC 62	1	2	3	3	1	2	4	4	4	3	3	3	1	2	4	4	4	2	2	4
ENC 63	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	1	2	1	1	1
ENC 64	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 65	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2
ENC 66	2	4	3	4	2	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 67	2	1	4	4	2	1	3	4	3	4	4	4	4	2	1	3	4	2	3	2
ENC 68	1	2	1	4	1	2	1	2	1	2	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1
ENC 69	1	4	3	4	1	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 70	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	4	4	4	1	1	4	1	4	1	1
ENC 71	1	2	4	1	1	2	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	1	4	1	4
ENC 72	4	4	4	2	4	1	4	2	1	2	4	2	4	4	4	2	1	4	1	1
ENC 73	4	2	4	1	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	1	4	1	4
ENC 74	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 75	2	4	4	4	2	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2
ENC 76	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	1	2	1	1
ENC 77	4	2	4	4	4	2	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4
ENC 78	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	1	1
ENC 79	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	1
ENC 80	1	1	4	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1	2	1	4	2	4	2	1
ENC 81	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 82	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 83	2	4	2	1	2	4	4	1	4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	1	2
ENC 84	2	4	4	1	2	4	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2
ENC 85	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 86	4	4	4	4	4	1	2	1	2	1	4	4	4	4	2	1	2	2	2	2
ENC 87	1	2	4	4	1	2	1	1	1	2	4	4	1	2	1	2	4	4	4	1
ENC 88	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	2	1	2	2
ENC 89	4	4	3	1	1	4	2	1	2	4	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1
ENC 90	1	4	4	1	1	4	1	4	1	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4	1

ENC 91	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	1
ENC 92	4	4	4	4	4	1	2	1	2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 93	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 94	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
ENC 95	1	2	4	1	1	2	1	1	1	4	4	1	1	2	1	4	2	4	4	2
ENC 96	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	1	1	1
ENC 97	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
ENC 98	4	2	3	4	4	2	1	2	1	2	3	4	4	2	4	2	2	1	2	1
ENC 99	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	4	2	4	2	4
ENC 100	2	4	1	1	2	4	4	3	4	3	1	1	2	4	4	3	1	1	1	1
ENC 101	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
ENC 102	1	2	3	3	1	2	4	4	4	3	3	3	1	2	4	4	4	2	2	4
ENC 103	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	2	1	1	1	1
ENC 104	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 105	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2
ENC 106	2	4	3	4	2	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 107	2	1	4	4	2	1	3	4	3	4	4	4	2	1	3	4	2	3	2	3
ENC 108	1	2	1	4	1	2	1	2	1	2	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1
ENC 109	1	4	3	4	1	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 110	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	4
ENC 111	1	2	4	1	1	2	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	1	4	1	4
ENC 112	4	4	4	2	4	1	4	2	1	2	4	2	4	4	2	1	4	1	4	1
ENC 113	4	2	4	1	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	1	4	1	4
ENC 114	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 115	2	4	4	4	2	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2
ENC 116	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	1	2	1
ENC 117	4	2	4	4	4	2	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4
ENC 118	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	1
ENC 119	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	1
ENC 120	1	1	4	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1	2	1	4	2	4	2	1
ENC 121	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 122	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 123	2	4	2	1	2	4	4	1	4	4	2	1	2	4	4	4	4	1	2	2
ENC 124	2	4	4	1	2	4	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2
ENC 125	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 126	4	4	4	4	4	1	2	1	2	1	4	4	4	4	2	1	2	2	2	2
ENC 127	1	2	4	4	1	2	1	1	1	2	4	4	1	2	1	2	4	4	4	1
ENC 128	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	2	1	2	2
ENC 129	4	4	3	1	1	4	2	1	2	4	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1
ENC 130	1	4	4	1	1	4	1	4	1	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4	1
ENC 131	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	1
ENC 132	4	4	4	4	4	1	2	1	2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
ENC 133	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 134	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
ENC 135	1	2	4	1	1	2	1	1	1	4	4	1	1	2	1	4	2	4	4	2
ENC 136	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	1	1	1
ENC 137	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
ENC 138	4	2	3	4	4	2	1	2	1	2	3	4	4	4	2	4	2	1	2	1
ENC 139	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	4	2	4	2	4
ENC 140	2	4	1	1	2	4	4	3	4	3	1	1	2	4	4	3	1	1	1	1
ENC 141	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
ENC 142	1	2	3	3	1	2	4	4	4	3	3	3	1	2	4	4	4	2	2	4
ENC 143	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	2	1	1	1	1
ENC 144	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 145	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2
ENC 146	2	4	3	4	2	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 147	2	1	4	4	2	1	3	4	3	4	4	4	2	1	3	4	4	2	3	3
ENC 148	1	2	1	4	1	2	1	2	1	2	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1
ENC 149	1	4	3	4	1	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 150	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 151	1	2	4	1	1	2	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	1	4	1	4
ENC 152	4	4	4	2	4	1	4	2	1	2	4	2	4	4	4	2	1	4	1	1
ENC 153	4	2	4	1	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	1	4	1	4
ENC 154	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 155	2	4	4	4	2	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2
ENC 156	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	1	2	1
ENC 157	4	2	4	4	4	2	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4
ENC 158	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	1
ENC 159	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	1
ENC 160	1	1	4	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1	2	1	4	2	4	2	1
ENC 161	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 162	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 163	2	4	2	1	2	4	4	1	4	4	2	1	4	4	4	4	4	4	1	2
ENC 164	2	4	4	1	2	4	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2
ENC 165	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 166	4	4	4	4	4	1	2	1	2	1	4	4	4	4	2	1	2	2	2	2
ENC 167	1	2	4	4	1	2	1	1	1	2	4	4	1	2	1	2	4	4	4	1
ENC 168	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	2	1	2	2
ENC 169	4	4	3	1	1	4	2	1	2	4	3	4	4	4	2	4	3	1	3	1
ENC 170	1	4	4	1	1	4	1	4	1	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4	1
ENC 171	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	1
ENC 172	4	4	4	4	4	1	2	1	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
ENC 173	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 174	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4
ENC 175	1	2	4	1	1	2	1	1	1	1	4	4	1	1	2	1	4	2	4	2
ENC 176	1	2	4	1	1	2	1	2	1	2	4	1	1	2	1	2	1	1	1	1
ENC 177	4	3	4	4	4	3	2	1	2	1	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
ENC 178	4	2	3	4	4	2	1	2	1	2	3	4	4	2	4	2	2	1	2	1
ENC 179	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	2	4	2	4	2	4
ENC 180	2	4	1	1	2	4	4	3	4	3	1	1	2	4	4	3	1	1	1	1

ENC 181	4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1
ENC 182	1	2	3	3	1	2	4	4	4	3	3	3	1	2	4	4	4	2	2	4
ENC 183	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	1	2	1	1	1
ENC 184	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 185	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2
ENC 186	2	4	3	4	2	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 187	2	1	4	4	2	1	3	4	3	4	4	4	2	1	3	4	2	3	2	3
ENC 188	1	2	1	4	1	2	1	2	1	2	1	4	1	2	3	2	1	1	1	1
ENC 189	1	4	3	4	1	4	1	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 190	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 191	1	2	4	1	1	2	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	1	4	1	4
ENC 192	4	4	4	2	4	1	4	2	1	2	4	2	4	4	4	2	1	4	1	1
ENC 193	4	2	4	1	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	1	4	1	4
ENC 194	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	1
ENC 195	2	4	4	4	2	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2
ENC 196	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	2	1	2	1
ENC 197	4	2	4	4	4	2	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4
ENC 198	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	1
ENC 199	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	1
ENC 200	1	1	4	1	1	2	1	4	1	1	4	1	1	2	1	4	2	4	2	1
ENC 201	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ENC 202	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CUENCA ROBLES NANCY ELENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes de una Institución Educativa de San Isidro, 2022", cuyo autor es LEON CABRERA WALTER HUGO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 26 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CUENCA ROBLES NANCY ELENA DNI: 08525952 ORCID: 0000-0003-3538-2099	Firmado electrónicamente por: NCUENCAR el 26- 01-2023 14:16:51

Código documento Trilce: TRI - 0528589