



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de
secundaria de una institución educativa, Lima 2023**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Jorge Zegarra, Yalu Patricia (orcid.org/0000-0002-1484-4402)

ASESORES:

Dra. Silva Narvaste, Bertha (orcid.org/0000-0002-2926-6027)

Dr. Garay Flores, German Vicente (orcid.org/0000-0002-7118-6477)

Dra. Clemente Castillo, Consuelo del Pilar (orcid.org/0000-0002-6994-9420)

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

2024

Dedicatoria

A mis amados hijos, cuyo amor y paciencia han sido mi ancla durante esta exigente travesía de la maestría. Cada página de esta tesis lleva impreso su inmenso respaldo y motivación. Gracias por ser mi luz en los días oscuros y mi razón para perseverar. Con gratitud infinita.

Agradecimiento

Expreso mi más sincera gratitud a quienes contribuyeron significativamente a la realización de mi tesis de maestría. Agradezco a mi familia por su firme respaldo, a mis docentes por su invaluable asesoramiento y enseñanzas, y a mis compañeros por sus motivadoras palabras en momentos clave. Este éxito es un reflejo del apoyo y la colaboración de muchos, por lo que mi reconocimiento es profundo y sincero.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, SILVA NARVASTE BERTHA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, asesor de Tesis titulada: "Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023.", cuyo autor es JORGE ZEGARRA YALU PATRICIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, 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, 13 de Diciembre del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BERTHA SILVA NARVASTE DNI: 45104543 ORCID: 0000-0002-2926-6027	Firmado electrónicamente por: BSILVAN el 11-01- 2024 19:50:04

Código documento Trilce: TRI - 0695110



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, JORGE ZEGARRA YALU PATRICIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

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

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

Nombres y Apellidos	Firma
JORGE ZEGARRA YALU PATRICIA DNI: 09488106 ORCID: 0000-0002-1484-4402	Firmado electrónicamente por: YJORGEZ el 04-02- 2024 15:37:13

Código documento Trilce: INV - 1485190

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	3
III. METODOLOGÍA	18
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2 . Variables y Operacionalización	19
3.3. Población, muestra y muestreo	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	22
3.5. Procedimientos	23
3.6. Método de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	32
VI. CONCLUSIONES	38
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	47

Índice de tablas

Tabla 1	Validez del instrumento: IE	22
Tabla 2	Validación del instrumento: Estilos de Aprendizaje	22
Tabla 3	Distribución de frecuencias de estilos de aprendizaje	25
Tabla 4	Distribución de frecuencias de dimensiones de estilos de aprendizaje	25
Tabla 5	Distribución de frecuencias de IE	26
Tabla 6	Dimensiones de IE	27
Tabla 7	Rho de Spearman: EA e IE	28
Tabla 8	Rho de Spearman: EA activo e IE	28
Tabla 9	Rho de Spearman: EA reflexivo e IE	29
Tabla 10	Rho de Spearman: EA teórico e IE	30
Tabla 11	Rho de Spearman: EA pragmático e IE	30

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue examinar la relación entre estilos de aprendizaje e inteligencia emocional IE en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Lima durante el año 2023. Adoptando un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional no experimental, se aplicó a 30 estudiantes utilizando el Cuestionario Honey-Alonso de EA(CHAEA) y el Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), procesados con SPSS 25.0. Los resultados mostraron una significativa co relación de 0.962 entre los EA y la IE, aunque sin una relación de causalidad definida. Esto sugiere una asociación notable entre cómo los estudiantes aprenden y su conciencia emocional, aunque se requieren investigaciones adicionales para explorar estas relaciones más a fondo.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, inteligencia emocional y conciencia emocional.

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between learning styles and emotional intelligence in high school students from an educational institution in Lima during 2023. Using a quantitative approach and a non-experimental correlational design, a sample of students was analyzed using the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA) and the Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), processed with SPSS 25.0. The results showed a significant correlation ($Rho = 0.962$) between learning styles and emotional intelligence, though without a defined causal relationship. This suggests a notable association between how students learn and their emotional awareness, though further research is needed to explore these relationships more in-depth.

Keywords: Learning styles, emotional intelligence and emotional awareness.

I. INTRODUCCIÓN

La educación a nivel mundial se hace cada vez más crucial por ese motivo debemos entender tanto los Estilos de Aprendizaje como la Inteligencia Emocional. Ambos elementos no solo impactan en el proceso de adquirir conocimientos, sino también en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. En un mundo caracterizado por cambios veloces y retos continuos, la UNESCO promueve un enfoque educativo orientado a equipar a los alumnos para una sociedad global y tecnológicamente avanzada, resaltando la importancia de la diversidad cultural y la búsqueda de prácticas sostenibles (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sin embargo, la pandemia ha agudizado las inequidades educativas en América Latina, según la UNESCO (2021), destacando problemas de acceso digital y un incremento en el abandono escolar, afectando así el aprendizaje y las habilidades socioemocionales.

En el contexto latinoamericano, los resultados de evaluaciones internacionales como PISA han puesto de relieve dificultades en habilidades clave como la lectura y las matemáticas, revelando profundos desafíos educativos. Estos desafíos surgen de diversos factores, como malos hábitos de lectura, organización inadecuada del aprendizaje, falta de nuevas estrategias y falta de adaptación de los EA (Medina, 2018).

En el contexto educativo nacional, se han detectado deficiencias en habilidades cognitivas y adaptación al aprendizaje digital, contribuyendo a un aumento en la deserción escolar (Benites, 2021). Simultáneamente, la IE emerge como un aspecto crítico, con estudiantes universitarios mostrando limitaciones en la gestión emocional, afectando su rendimiento y relaciones (Gilar-Corbi, 2019; Galván, 2018). Además, el aislamiento social ha intensificado trastornos emocionales como ansiedad entre estos estudiantes, impactando académicamente su desempeño (Tamayo et al., 2020).

En la I.E. República de Guatemala en Barrios Altos, los retos incluyen desinterés académico y trasfondos familiares complejos. Estos factores impactan en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo crucial la IE y los EA para superar estos desafíos, según Gilar-Corbi (2019).

En resumen, en un entorno global y local caracterizado por cambios

constantes y nuevos desafíos, es crucial comprender los EA y promover la IE. Este trabajo de investigación tiene como principio estudiar la relación entre estos dos elementos y su influencia en el desarrollo de habilidades con un enfoque amplio que incluya la educación a nivel mundial y a nivel nacional. A través de un análisis en profundidad, pretendemos contribuir al conocimiento en esta área con el objetivo de promover prácticas docentes efectivas y el bienestar integral de los estudiantes.

Ante lo planteado, se menciona el siguiente problema: ¿Cuál es la relación que existe EA e IE en estudiantes de IIEE nacional, Lima 2023? Para profundizar en este tema, se formularon preguntas específicas ¿Cuál es la relación entre el (1) estilo de aprendizaje activo (2) estilo de aprendizaje reflexivo (3) estilo de aprendizaje teórico (4) estilo de aprendizaje pragmático e IE entre los estudiantes de una Institución educativa nacional, Lima 2023?

La justificación de este estudio reside en su capacidad para proporcionar una base teórica sólida que pueda servir como punto de partida para investigaciones futuras sobre este tema. En lo práctico en el diseño de programas educativos y estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza y el rendimiento estudiantil, basándose en un entendimiento más profundo de los EA y la IE. Metodológicamente, aportará al desarrollo de herramientas para recolectar y analizar datos sobre esta interacción, ofreciendo beneficios para estudiantes, profesores y la comunidad educativa, mejorando así la calidad de la educación con impactos socioeconómicos y culturales positivos.

Se formuló los siguientes: Determinar la relación entre las dos variables en estudiantes de una Institución educativa nacional, Lima 2023. Y como objetivos específicos: Determinar la relación entre (1) el estilo de aprendizaje activo (2) estilo de aprendizaje reflexivo (3) el estilo de aprendizaje teórico (4) el estilo de aprendizaje pragmático y la IE en estudiantes de un colegio nacional, Lima 2023.

Ante lo expuesto se formula la hipótesis general: Existe relación significativa entre las dos variables en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional, Lima 2023. En hipótesis específicas: existe relación significativa entre activo, reflexivo y pragmático en estudiantes de secundaria.

II. MARCO TEÓRICO

Maureira et al. (2021) relación entre estilos de aprendizaje, competencia emocional, inteligencias múltiples y reconocimiento de emociones. Utilizando un enfoque cuantitativo y correlacional, se involucró a 116 estudiantes de educación física quienes completaron varios cuestionarios. Los resultados mostraron porcentajes de 6,8% para el estilo de aprendizaje reflexivo, 6,2% para el teórico, 5,5% para el pragmático y 5,1% para el activo. En cuanto a la competencia emocional, se registraron porcentajes de 2,2% en percepción emocional propia, 3,7% en sensibilidad emocional, 4,1% en autocontrol emocional, 4,7% en utilización de emociones y 3,9% en empatía. En inteligencias múltiples, se observaron porcentajes de 1,6% en habilidad musical, 65,5% en habilidad cenestésica, 60,4% en habilidad matemática, 56,9% en habilidad espacial, 60,2% en habilidad lingüística, 67,6% en habilidad interpersonal, 67,4% en habilidad intrapersonal y 57,6% en habilidad naturalista. En el reconocimiento emocional, se encontró que más del 80% de los participantes acertaron en dimensiones como insistencia, arrepentimiento, pensamiento, decisión, interés y sospecha, mientras que un 30% mostró dificultades en trastornos, precaución, anticipación y reflexión. Concluyo que existen correlaciones bajas entre las variables estudiadas, sugiriendo la necesidad de investigaciones adicionales con muestras más amplias y en distintas regiones para obtener resultados más representativos

Igualmente, Flores (2021) realizó una investigación en Ecuador con el propósito de crear estrategias basadas en la IE para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio, de naturaleza mixta y descriptiva, involucró a 15 docentes, 96 estudiantes y 2 expertos, utilizando cuestionarios y entrevistas para recopilar datos. Los resultados indicaron que el 46% de los estudiantes mantenía relaciones de amistad excelentes, mientras que el 43% disfrutaba de un compañerismo saludable. Además, el 51% informó conflictos ocasionales con sus padres y el 9% dificultades en mantener una convivencia armónica en el hogar. En cuanto al desempeño académico, el 67% afirmó trabajar en ambientes propicios para el estudio, el 39% señaló distracciones por mal uso de la tecnología, y el 71% aplicaba el aprendizaje colaborativo. El estudio concluyó que la integración de la IE con los conocimientos académicos es esencial,

sugiriendo que la enseñanza debe incluir espacios para la motivación y socialización con el fin de mejorar el entorno escolar.

Lozano (2020) llevó a cabo una investigación con el propósito de establecer conexiones entre los Estilos de Aprendizaje (EA) y la Inteligencia Emocional (IE). El enfoque fue cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional, involucrando a 193 estudiantes de dieciséis programas académicos. Se empleó una encuesta y un cuestionario de 56 ítems en escala Likert. Los resultados revelaron un coeficiente de variación del 9% en los EA de jóvenes de 18 a 23 años, indicando un nivel de aprendizaje regular en estudiantes de educación y un 46.1% en Ingeniería. En cuanto a los componentes de la IE, el autoconocimiento mostró un nivel bajo del 15.90%, la autorregulación alcanzó un nivel alto del 24.95%, la autoeficacia se ubicó en un nivel bajo del 15.22%, y la empatía registró un nivel medio del 20.39%. La conclusión principal fue que existe una relación entre los Estilos de Aprendizaje y los factores de la Inteligencia Emocional, respaldada por el análisis estadístico no paramétrico ($R_s = 0.671$, $\text{sig} = 0.000 < 0.05$).

De manera similar, Orejarena (2020) llevó a cabo una investigación con el propósito de explorar las interrelaciones entre las dos variables y rendimiento académico. El estudio fue cuantitativa y correlacional, sin elementos experimentales, y contó con la participación de 145 estudiantes. Para la medición, se emplearon cuestionarios y análisis documental. Los resultados revelaron que el nivel general de IE en el grupo fue considerado satisfactorio, con un promedio del 27.29% en percepción emocional, 29.58% en comprensión de sentimientos y 31.38% en regulación emocional. En cuanto a los Estilos de Aprendizaje, se observó una preferencia moderada por todos los estilos, destacándose los reflexivos con un 14.18% y los teóricos con un 12.58%, mientras que los pragmáticos y activos fueron menos preferidos con 11.24% y 10.47%, respectivamente. En relación con el rendimiento académico, los estudiantes mostraron un nivel destacado, con un promedio de calificaciones de 4.1%. Se concluyó que existe una correlación negativa entre la segunda variable y el rendimiento académico (-0.127), y una relación inversa entre los Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico ($r = -0.305$, $p = 0.041$). Estos hallazgos indican que un aumento en el EA reflexivo podría disminuir la habilidad para

comprender las emociones. En resumen, el reflexivo fue el único con una asociación significativa con un aspecto específico de la IE.

Igualmente, Segura (2018) llevó a cabo una investigación en Venezuela con el objetivo de explorar la relación entre los Estilos de Aprendizaje (EA) y las habilidades emocionales. Utilizando un enfoque cuantitativo y correlacional, se administró un cuestionario a 263 estudiantes. Los resultados indicaron una clara inclinación de los estudiantes hacia los estilos reflexivo y pragmático. Se identificaron correlaciones significativas entre las formas de aprendizaje y las habilidades emocionales, con excepción de la relación entre los estilos activo y pragmático con el autocontrol. Además, se observaron diferencias significativas en los EA basadas en la ubicación geográfica. En resumen, el estudio demostró conexiones significativas entre la forma de aprendizaje y las competencias emocionales en los estudiantes venezolanos, con la excepción de las asociaciones entre el carácter activo y pragmático y el autocontrol.

De manera similar, Escalona (2018) se propuso evaluar los EA en estudiantes del área de salud, considerando su desempeño académico y las técnicas de enseñanza aplicadas por los profesores. La metodología adoptada fue cuantitativa, con un enfoque descriptivo y transversal. El estudio se enfocó en los alumnos de la carrera de Odontología de la Universidad Autónoma de México, con la participación de 140 estudiantes. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario. Los resultados revelaron una predominancia del estilo pragmático en un 69.29%, seguido del estilo activo con un 52.14%, el estilo teórico con un 48.57% y el estilo reflexivo con un 40.71%. Se concluyó que los EA son elementos fundamentales que influyen en el proceso académico, destacando la importancia de integrar este conocimiento en la planificación y evaluación de las clases. Además, se enfatizó la necesidad de proporcionar tanto a estudiantes como a futuros educadores estrategias de aprendizaje efectivas.

Haciendo referencia a los estudios previos a nivel nacional, Huaylla y Aquima (2023) llevaron a cabo una investigación para determinar la relación entre los EA y el desarrollo de la inteligencia verbal lingüística en la IIEE Miraflores N° 56435 Espinar, durante el año 2021 en Perú. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con un enfoque básico, correlacional-descriptivo y de corte transversal.

La muestra estudiada incluyó a 42 escolares de quinto grado, utilizando un cuestionario de escala Likert como herramienta de recolección de datos.

Los resultados revelaron que el 61,9% de los estudiantes presentaron niveles altos de aprendizaje a través de los EA, mientras que el 38,1% se encontraba en niveles moderados. Es importante destacar que ningún estudiante fue clasificado en el nivel bajo de este modo de aprendizaje. En cuanto a la inteligencia verbal lingüística, se observó que el 66,67% de los estudiantes tenía un nivel regular en su desarrollo, el 28,57% presentaba un alto nivel, y un pequeño porcentaje de 4,76% mostraba un nivel bajo de desarrollo de esta inteligencia. Se concluyó que existe una relación positiva significativa ($r=0,901$) entre los EA y la inteligencia verbal lingüística.

En una investigación paralela, Quispe y Campana (2022) examinaron la relación entre el rendimiento académico y la IE. empleando una metodología cuantitativa y correlacional, llevaron a cabo un estudio con la participación de 90 escolares, utilizando un cuestionario como instrumento de investigación. Los resultados destacaron que el 59% de los alumnos mostraron un nivel medio de IE, mientras que el 16% tuvo bajo y el 25% alcanzó un nivel alto. En cuanto al pensamiento crítico, el 61% obtuvo media, el 30% alta y el 9% se situó en baja. En relación al rendimiento académico, el 60% de los estudiantes se encontró en una posición media, el 23% en baja y el 17% alta. Como conclusión, se determinó que existe una correlación positiva significativa, con un coeficiente de $r = 0,821$, entre la IE y el rendimiento académico. Se observó una correlación de $r = 0,724$ entre el rendimiento académico y la dimensión del pensamiento crítico.

En su investigación, Chávez (2022) examinó la correlación entre la IE y los EA. La metodología adoptada fue cuantitativa, alcanzando un nivel correlacional-explicativo y utilizando un diseño no experimental. La muestra consistió en 461 estudiantes de secundaria, seleccionando luego una submuestra de 35 para un análisis más detallado. El instrumento principal fue un cuestionario, y la técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta. Los resultados, con un nivel de confianza del 95%, evidenciaron una correlación positiva y moderadamente significativa entre los EA y la IE, con un coeficiente de correlación de $r=0,572$. Esto indica que el fortalecimiento de la IE tiene un impacto directo en las formas de aprendizaje.

De manera similar, Vargas (2019) exploró las variables de estilos y estrategias de aprendizaje en relación con la motivación académica en su investigación. Mediante un enfoque cuantitativo y correlacional, sin experimentación, el estudio incluyó a 156 estudiantes que completaron un cuestionario. Los resultados señalaron que una mayoría significativa (49%) de los estudiantes exhibía altos niveles de motivación académica. En cuanto a los EA, la mayoría (58%) los evaluó como "buenos", seguido por un 28% regular, un 12% muy bueno y solo un 3% deficiente. Además, se descubrió que los EA incorporan componentes emocionales y afectivos. El 58% que emplean estrategias de aprendizaje se clasificó en un nivel bueno, adaptando estas estrategias a su propio ritmo de aprendizaje. Como resultado, concluyó que existe una correlación positiva significativa ($r = 0,95$, $p < 0,05$) entre los estilos y las EA.

En otro contexto, Borja (2019) realizó un estudio para examinar la relación entre las dos variables en estudiantes universitarios. Este enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional se llevó a cabo con una muestra de 30 alumnos de administración de empresas de una universidad pública en Lima. A través de cuestionarios que evaluaron tanto la IE como los EA, seguidos de una prueba de correlación no paramétrica, se obtuvieron resultados que indicaron que el 60% tenía un conocimiento medio de la IE, el 22% un conocimiento avanzado y solo el 16% tenía poco o ningún conocimiento. En relación con los EA, el 50% expresó tener un conocimiento regular, el 30% un conocimiento avanzado y el 20% poco o ningún conocimiento. La conclusión del estudio fue que existe una correlación significativa ($r_s = 0,778$) con un nivel de significancia inferior a 0,05 ($p = 0,000$) entre la IE y los EA en este grupo.

Muchica (2019) centró su estudio en explorar cómo la IE incide en el rendimiento académico en el área de comunicación de estudiantes de primer año de secundaria en la I.E.N. Lastenia Rejas de Castañón en Tacna, Perú. Adoptando un enfoque cuantitativo y correlacional, sin intervenciones experimentales, la investigación comprendió a 93 estudiantes que participaron mediante la complementación de cuestionarios. Los datos revelaron que la IE de los estudiantes se distribuyó en un 33,33% medio, 11,83% en la categoría alta, 37,63% en el grado bajo y 13,98% en la posición muy baja. En relación con el rendimiento académico, el 49% se encontraba regular, el 35% baja, el 8% muy baja y el 6% buena. Se

concluyó que la influencia de la IE en el rendimiento académico es mínima, con una correlación de $r=0.268$ entre ambas variables.

Huemura (2018) llevó a cabo la investigación titulada "Programa para mejorar la IE y su correlación con el rendimiento académico de estudiantes de primer año de secundaria, Trujillo 2016", con el objetivo de analizar los efectos de una intervención centrada en la IE sobre el rendimiento académico. Este estudio, de naturaleza cuantitativa, explicativa y experimental, incluyó a 40 escolares que participaron mediante la complementación de cuestionarios. Los resultados señalaron un aumento significativo en la IE ($t = 3,625$, $p < 0,01$), en la gestión del estrés ($t = 3,688$, $p < 0,01$), en la adaptabilidad ($t = 2,851$, $p < 0,01$) y en el estado de ánimo general ($t = 2,196$, $p < 0,01$) después de la implementación del programa. A pesar de ello, no se encontró una relación significativa entre la mejora de la IE y el rendimiento académico. Se concluyó que, aunque el programa fue eficaz para aumentar la IE, su impacto no fue concluyente.

En el ámbito educativo y el avance académico, la inteligencia emocional (IE) se volvió un concepto clave. Tradicionalmente, la educación enfocó su atención en la maestría de materias académicas esenciales, como las matemáticas y la comunicación, descuidando la relevancia de las habilidades emocionales. Sin embargo, investigaciones recientes subrayaron que las emociones juegan un papel esencial no solo en la capacidad de los estudiantes para alcanzar logros académicos, sino también en su bienestar general. Estos estudios sugirieron que la gestión emocional y la IE son factores clave que influyen directamente en cómo los estudiantes afrontan los desafíos académicos y manejan el estrés, con un impacto profundo en su desarrollo académico y personal.

La inteligencia emocional (IE) fue definida como un conjunto de habilidades que permitieron a las personas procesar, comprender y regular tanto sus propias emociones como las de los demás. Este conjunto de destrezas abarcó la capacidad de reconocer las emociones, identificarlas y asignarles nombres, teniendo en cuenta el contexto en el que se experimentan, con el propósito de tomar decisiones adaptativas (Moroñ & Biolik, 2021).

Chandra (2021) sostuvo que la inteligencia emocional (IE) no se limitó a manejar las propias emociones; también desempeñó un papel crucial al proporcionar apoyo empático a los demás. Este proceso ayudó a las personas a

mejorar su comprensión de sus propias emociones y, por ende, les permitió canalizarlas de manera más efectiva, evitando situaciones que pudieran afectar tanto a ellos como a quienes los rodean.

Por tanto, se subraya la relevancia de enseñar un lenguaje emocional completo para fomentar el autoconocimiento y la habilidad de identificar las emociones y sus causas. Esto ayuda a las personas a entender cómo las emociones afectan su conducta, interacción social, bienestar y salud mental (Ortiz et al., 2021).

La IE, reconocida como un factor determinante en el éxito académico, ejerce un impacto significativo en la efectividad del aprendizaje y en estimular la motivación, tanto interna como externa, de los estudiantes (Duque et al., 2018). Esta competencia no solo incrementa el entusiasmo por el aprendizaje, sino que también resulta clave para la implementación de métodos de estudio efectivos, permitiendo a los escolares ajustar y controlar su propio proceso educativo. Además, promueve una mayor capacidad para adaptarse y absorber información de manera eficiente (Mustafina et al., 2020).

Además, la IE se define como una habilidad que promueve la motivación de las personas y les ayuda a afrontar eficazmente situaciones difíciles y a mantener el autocontrol para evitar pensamientos dañinos (Leasa, 2018). Es importante recalcar que esta habilidad no es exclusiva, rara ni completamente innata, ya que puede desarrollarse a través del entrenamiento y el aprendizaje continuo.

De acuerdo a las ideas presentadas por Mayer y Salovey en su trabajo del año 1997, la IE se refiere a la habilidad para precisamente reconocer y expresar emociones, con el propósito de mejorar el proceso de razonamiento, la destreza en la comprensión del espectro emocional y el conocimiento asociado, y finalmente, la capacidad para regular las emociones. Esta serie de competencias no solo contribuyen al desarrollo emocional e intelectual, sino que subrayan su relevancia en la obtención del equilibrio y éxito en diversos aspectos de la vida.

Se ha observado un creciente reconocimiento en el ámbito educativo de que incentivar la inteligencia emocional (IE) en los alumnos tuvo un impacto positivo en los resultados académicos y contribuyó a una perspectiva educativa más integral. Fomentando el desarrollo de la IE, se ayudó a los estudiantes a manejar el estrés, establecer relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones informadas,

aspectos cruciales para su éxito tanto en el ámbito académico como en el general. Esto ha llevado a abogar por la adopción de un enfoque educativo integral que incluya el fortalecimiento de habilidades emocionales para mejorar la experiencia de aprendizaje y el rendimiento estudiantil.

Diversos investigadores han examinado y subrayado el papel significativo de la IE, se ha reconocido que esta destreza fomenta relaciones interpersonales estables y contribuye a una convivencia tranquila y armoniosa. La IE posibilita la aceptación de las diferencias de comportamiento durante las interacciones y agiliza la resolución rápida de los problemas que surgen, facilitando así la continuidad de la vida cotidiana (Leasa et al., 2017).

Daniel Goleman (1995) afirmó que la inteligencia emocional abarca la capacidad de identificar y comprender tanto las propias emociones como las de los demás y gestionarlas de manera efectiva; la autorregulación, que se refiere a la capacidad de controlar impulsos y estados de ánimo; la motivación, esencial para establecer y alcanzar objetivos personales; la empatía, que implica comprender las emociones de los demás; y las habilidades sociales, fundamentales para manejar relaciones y redes sociales de manera efectiva. Todas estas dimensiones resultan cruciales para la adaptación y el éxito en diversos contextos.

En la investigación llevada a cabo por Jiménez (2023), se destacó el papel crucial de la inteligencia emocional (IE) en el fortalecimiento de la resiliencia. Esto permitió a las personas enfrentar de manera más efectiva el estrés y superar desafíos y eventos emocionalmente impactantes, sin que ello afectara su eficacia en el comportamiento. Aquellos con un elevado nivel de IE demostraron habilidades para gestionar sus emociones de manera eficaz, manteniendo un equilibrio emocional óptimo incluso en circunstancias adversas. Estas personas no solo emplearon estrategias avanzadas para afrontar situaciones difíciles, sino que también ejercieron una influencia positiva en su entorno, estimulando la creatividad y la innovación en sus equipos.

Su habilidad para liderar de manera transformacional fue destacada, ya que se dirigía a las personas de manera individualizada, fomentando su crecimiento intelectual y mostrando un alto nivel de empatía y afecto. En situaciones conflictivas, mostró una preferencia por buscar soluciones que implicarán cooperación y compromiso en lugar de evitar los problemas. Además, demostró

conciencia de sus propias limitaciones y se esforzó activamente por desarrollar sus habilidades, buscando apoyo cuando fue necesario.

Con el tiempo, diversos modelos teóricos han adquirido relevancia en la literatura científica al ofrecer explicaciones organizadas y sistemáticas de los procesos relacionados con la Inteligencia Emocional (IE). En este contexto, se proponen los siguientes enfoques:

El "jerárquico de las cuatro ramas de las capacidades emocionales", también conocido como el de Salovey y Mayer, es un concepto teórico que, a pesar de su antigüedad, sigue siendo pertinente en la investigación sobre la IE. Este enfoque teórico se distingue por su énfasis en las capacidades individuales, organizadas según su complejidad. Estas cuatro habilidades van desde el procesamiento de información emocional básica hasta el uso estratégico y consciente de la información emocional para alcanzar metas personales. Bueno (2019) detalla estas habilidades como: a) percepción emocional precisa, b) utilización de las emociones para facilitar la toma de decisiones, c) comprensión emocional y d) regulación de emociones placenteras y desagradables.

La perspectiva fundamental de este enfoque teórico sostiene que la Inteligencia Emocional (IE) se concibe como una habilidad, no como una característica estática en el tiempo. Esto implica que no representa un patrón de comportamiento inmutable, sino que tiene la capacidad de desarrollarse con la edad, el conocimiento y la formación adecuada. Aunque se reconoce la posibilidad de mejora, se acepta que dicho progreso está condicionado por la base innata de la capacidad emocional. Esta visión coincide con la postura de otros investigadores que respaldan la efectividad del modelo de evaluación de la IE, ya que su estructura permite distinguir esta variable de otras (Kanesan et al., 2019).

Este enfoque teórico se sustenta en la distinción entre elementos interpersonales y personales. Los factores emocionales inician procesos intrínsecos a la IE, guiando hacia una expresión adecuada de las emociones. En cuanto a los aspectos personales, se identifican dos métodos para el procesamiento de la información emocional, vinculados a estímulos lingüísticos y no lingüísticos. Investigaciones sobre la alexitimia, que implica dificultad en expresar verbalmente las emociones, indican la existencia de una habilidad para codificar e interpretar las emociones, estableciendo así una conexión entre el

pensamiento y las sensaciones emocionales. Salovey y Mayer resaltan la importancia de los factores cognitivos en su modelo teórico (Soriano et al., 2019).

El reconocido enfoque teórico sobre la IE desarrollado por Reuven Bar-On conocido como modelo barra sobre hielo identifica un conjunto de 15 competencias emocionales esenciales para alcanzar el éxito académico. Estas competencias se agrupan en cinco áreas fundamentales: autogestión, habilidades sociales, capacidad de adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo general. Dentro de estas áreas se incluyen aspectos como la automotivación, la capacidad para interactuar efectivamente con otros, la empatía, aspectos relacionados con la personalidad y el bienestar emocional en general (Gutiérrez et al., 2017).

Dentro del componente de autogestión, se resaltan habilidades como: autoconocimiento implica la identificación y comprensión de los propios sentimientos y emociones, así como sus fuentes. Asertividad se vincula con la capacidad de expresar de manera efectiva los propios sentimientos y pensamientos, respetando los derechos de los demás. Autoconciencia abarca el autoentendimiento, la aceptación personal y el respeto por las propias fortalezas y debilidades. Autorrealización está relacionada con la capacidad de alcanzar metas personales y experimentar satisfacción en la vida. Autonomía se refiere a la capacidad de tomar decisiones de manera independiente y tener confianza en uno mismo (Cedeño et al., 2019).

En el campo de las relaciones interpersonales, aspectos como la comprensión empática, que implica la capacidad de discernir, entender y valorar los sentimientos ajenos, son cruciales. Estas relaciones se enfocan en la habilidad de formar y sostener vínculos gratificantes con un grado de cercanía emocional y confianza. Además, la contribución activa al bien común y la cooperación con la comunidad son aspectos de la responsabilidad social, destacando la importancia de actuar en beneficio del grupo (Luy, 2019).

Dentro del área de la adaptabilidad se encuentran habilidades como la resolución de problemas, que implica identificar y resolver conflictos de manera efectiva. La prueba de realidad se refiere a la capacidad de evaluar la correspondencia entre la percepción personal y la realidad objetiva. La flexibilidad es la capacidad de adaptar reacciones emocionales y cognitivas a situaciones cambiantes (García et al., 2018).

El área del manejo del estrés está relacionada con la capacidad de afrontar situaciones difíciles, circunstancias estresantes y emociones intensas sin derrumbarse y demostrando resiliencia para afrontarlas. El control de impulsos implica resistir inmediatamente deseos que pueden tener consecuencias negativas, y controlar las emociones (Luy, 2019).

El componente humorístico incluye la capacidad de experimentar la felicidad, lo que favorece la satisfacción personal y la motivación de los demás, así como la de disfrutar de momentos agradables. El optimismo se refiere a percibir los aspectos positivos de la vida y tener una actitud positiva incluso en presencia de adversidades y emociones desagradables (García et al., 2018).

El paradigma de IE de Goleman combina habilidades aplicadas al desempeño individual y la personalidad en situaciones cotidianas. La IE es una forma de inteligencia general influenciada por procesos cognitivos básicos y avanzados. El modelo consta de cuatro elementos: conciencia emocional implica reconocer y explorar las emociones e incluye tres habilidades. Regulación emocional se ocupa de la gestión de las emociones e incluye seis habilidades. Atención social se refiere a notar las emociones de los demás e incluye tres habilidades. La gestión de relaciones se centra en la influencia persuasiva de los demás e incluye seis habilidades (Sánchez et al., 2018).

Dimensiones de la IE: El modelo teórico de Salovey y Mayer, basado en la Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), se subdivide en tres dimensiones: (1) Atención emocional implica prestar atención a estímulos emocionalmente relevantes, que afectan el proceso de la información. Esta capacidad incluye habilidades como el reconocimiento de emociones, el juicio crítico, la flexibilidad de perspectiva y la toma de decisiones basadas en las emociones. (Trifonova, 2020). (2) La claridad emocional se refiere a la capacidad de procesar emociones a través de métodos inferenciales abstractos, en lugar de mediante la simple conciencia de las emociones. Esta habilidad incluye la descripción, caracterización y denominación de emociones, lo que facilita su comunicación y comprensión, así como la predicción de emociones en situaciones concretas. (Lubard, 2020). (3) La reparación emocional se refiere al manejo de emociones placenteras y desagradables. Esto implica amortiguar las emociones agradables y fortalecer las

emociones desagradables para lograr objetivos.

En resumen, estas dimensiones de Salovey-Mayer se centran en la atención, la comprensión y la regulación emocional para la mejora en la toma de decisiones, la comunicación y la gestión emocional en diferentes situaciones.

Uno de los desafíos actuales en educación es la implementación de técnicas basadas en evidencia para cerrar la brecha entre los estándares de aprendizaje y el desempeño de los alumnos. Los EA han recibido atención en la educación. Estos estilos se definen como patrones de comportamiento utilizados por los estudiantes para tener éxito en el aprendizaje. Esto incluye aspectos como la estimulación sensorial, los procesos reflexivos, la memoria y el pensamiento lógico (Olmedo, 2020).

Otro concepto de formas de aprendizaje se refiere a las preferencias individuales por un determinado tipo de aprendizaje, que implica la forma en que los estudiantes absorben, recopilan, procesan, organizan e interpretan información para adquirir conocimientos, basándose en sus experiencias y conocimientos previos (Payaprom & Payaprom, 2020). Estos EA le ayudarán a comprender por qué algunos estudiantes se desempeñan mejor que otros y cómo pueden afectar sus calificaciones.

Importancia de los estilos de aprendizaje

La integración del conocimiento científico sobre los EA en contextos educativos puede tener un impacto positivo, al permitir la evaluación individualizada de los estudiantes y la adaptación personalizada de los métodos de enseñanza-aprendizaje, recursos en el aula. Esto, a su vez, puede conducir a un progreso académico significativo y aumentar la motivación y la autoeficacia de los estudiantes (Subramaniam et al., 2019).

En este contexto, resultaba crucial que los educadores reconocieran la diversidad de los estudiantes y evitaran imponer un estándar educativo uniforme. Los profesores asumieron un papel orientador para fomentar el análisis metacognitivo de la autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto implicó que los alumnos fueran conscientes de sus fortalezas y debilidades, establecieran metas personales, adquirieran gradualmente habilidades de aprendizaje más avanzadas y asumieran la responsabilidad activa de supervisar su propio proceso de adquisición de conocimientos. De esta manera, reconocieron sus

habilidades y potencial de aprendizaje (Modelos de Estilos de Aprendizaje, Gutiérrez, 2018).

En el ámbito de los estilos de aprendizaje, diversos modelos teóricos han surgido para comprender cómo los estudiantes procesan la información según sus preferencias. Entre los enfoques más destacados se encuentra la "teoría del aprendizaje experiencial" desarrollada por Kolb, la cual sostiene que la efectividad del proceso de aprendizaje aumenta cuando existe una adecuada sincronización entre los métodos de enseñanza y los contextos educativos. Este presenta un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro fases: experiencia concreta, reflexión observacional, conceptualización abstracta y aplicación práctica. Estas etapas conducen a la identificación de cuatro estilos de aprendizaje distintivos: convergente, divergente, asimilador y adaptativo, cada uno con preferencias y enfoques específicos hacia la adquisición de conocimientos.

El modelo Vark se fundamenta en la consideración de las preferencias individuales de los estudiantes con respecto a los canales sensoriales utilizados para el aprendizaje. El acrónimo VARK representa cuatro modalidades de aprendizaje: Visual, Auditivo, Lectura-Escritura y Cinético. Cada una de estas modalidades está relacionada con la manera en que los escolares producen y asimilan la información. Con preferencia visual aprenden de manera más efectiva mediante la utilización de gráficos y elementos visuales, mientras que aquellos con auditiva prefieren la información presentada de forma oral. Por otro lado, los estudiantes con modalidad de Lectura-Escritura se centran en la lectura y la escritura como principales herramientas de aprendizaje, mientras que los cinestésicos aprenden de manera óptima a través de experiencias prácticas y la interacción física con el material de estudio.

El enfoque de Felder-Silverman se concentra en el modo en que los estudiantes perciben, procesan y asimilan. Este modelo se fundamenta en cuatro dimensiones que definen el EA de cada estudiante: la forma en que ingieren información (sensorial o intuitiva), el formato que prefieren (visual o verbal), cómo procesan (de manera activa o reflexiva), y su enfoque en la comprensión de la información (secuencial o global). A partir de estas dimensiones, es posible clasificar a los estudiantes en ocho EAdistintos, que van desde activo y reflexivo hasta visual y verbal.

El Modelo de Honey y Mumford pone un fuerte énfasis en la habilidad de "aprender a aprender" y en la metacognición. Este modelo plantea cuatro estilos de aprendizaje: el teórico, reflexivo, estilo pragmático y el estilo activo. Cada uno de ellos refleja una preferencia en cuanto a la forma en que los estudiantes se comprometen en el proceso de enseñanza.

Estos modelos teóricos proporcionan marcos conceptuales para comprender cómo los estudiantes abordan el aprendizaje y procesan la información de manera diferente. Sin embargo, es importante recordar que pueden tener múltiples preferencias y que los EA son sólo una parte de la complejidad del proceso de adquisición de conocimientos.

Dimensiones de las formas de aprendizaje: comenzando con activo, este difiere significativamente de los estilos teórico y reflexivo en que requiere una interacción social continua como parte integral del proceso de enseñanza. Los estudiantes con este aprendizaje prosperan cuando se les fomenta el trabajo en grupo y la colaboración. Está especialmente entusiasmado con las nuevas experiencias y dispuesto a adoptar un enfoque enérgico. Están dispuestos a correr riesgos para descubrir y aprovechar oportunidades de improvisación, incluso si a veces pueden actuar sin pensarlo detenidamente (Montaluisa et al., 2019).

En cuanto al estilo reflexivo, se refiere a la capacidad del individuo para pensar, observar y reflexionar desde diferentes ángulos, para luego sacar conclusiones. Su proceso de aprendizaje tiende a ser reflexivo, detallado, paciente y centrado en un análisis en profundidad. Estos estudiantes se centran en recopilar datos, desarrollar argumentos, demostrar actitudes de sentido común y curiosidad inquisitiva en las tareas académicas. En cuanto a personalidad, suelen ser conservadores y cuidadosos en la toma de decisiones (Garcés et al., 2019).

El estilo teórico incluye individuos cuyo proceso de aprendizaje se beneficia de actividades y recursos que promueven el análisis y la síntesis de información sistemáticos, lógicos, críticos, inteligentes y altamente objetivos. Estos estudiantes poseen la disciplina y la dedicación que les permiten desarrollar teorías sólidas y coherentes y comprender y explicar los fenómenos de manera efectiva (Feng et al., 2020).

En cuanto al estilo pragmático, a diferencia de los estilos anteriores, se centran en la aplicación práctica de conocimientos, nuevas ideas, teorías y

soluciones técnicas para resolver problemas del mundo real. A estos estudiantes les encanta experimentar y adoptar un enfoque realista, práctico, técnico y sencillo de su material de estudio. También les gusta planificar y, a menudo, se les percibe como confiados y decididos en su enfoque (Arenas, 2017).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.

3.1.1 Tipo de investigación

El análisis se fundamentó en métodos cuantitativos dentro del paradigma positivista. Esto significa que el objeto de estudio puede ser observado o medido y el análisis del fenómeno o constructo sigue principios deductivos. Este enfoque permite la estandarización y generalización de los resultados obtenidos (Carhuancho et al., 2019). En este contexto, el objetivo de este estudio es explorar la relación entre la IE y los estilos de aprendizaje.

Este estudio se define como averiguación fundamental, con el propósito de generar conocimiento nuevo mediante el examen sistemático y detallado de fenómenos observables y la interacción entre diferentes elementos y conceptos. Según CONCYTEC (2020), la investigación básica a menudo sienta las bases para la investigación aplicada. El objetivo central de este trabajo es enriquecer la comprensión sobre cómo se relacionan los EAY la IE.

3.1.2 Diseño de la investigación

El estudio se efectuó con un diseño no experimental, según explican Hernández y Mendoza (2018), se distingue por no implicar manipulación intencional de las variables y enfocarse en la recolección y análisis integral de los datos. Por ende, no fueron objeto de ninguna manipulación deliberada. En términos del periodo del estudio, se consideró una investigación transversal, o sea que la recopilación de datos se realizó en un momento específico (Cvetkovic et al., 2021) Finalmente, respecto al nivel de investigación, el estudio se categoriza como correlacional, cuyo objetivo es establecer y describir relaciones entre dos o más variables, aunque no permite extraer conclusiones sobre causalidad, debido a que dichas relaciones pueden ser directas o inversas (Ñaupas et al., 2018).

Figura 1

Esquema correlacional

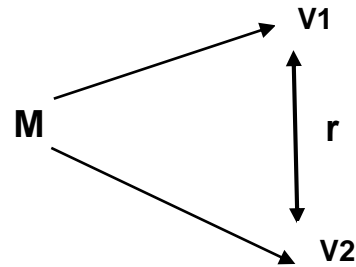
Donde:

M = 30 estudiantes

V1 = Estilos de aprendizaje.

V2 = IE.

r = Relación.



Como explican Rodríguez y Pérez (2017), el método de investigación utilizado fue hipotético-deductivo, es decir, se formularon hipótesis. Estas a menudo surgen de teorías, leyes o datos empíricos y están diseñadas para probar su validez. Es decir, se trata de comprobar si la hipótesis es consistente con los resultados obtenidos en el estudio.

3.2. Variables y Operacionalización

Variable 1: Estilos de aprendizaje

En términos conceptuales, los EA se definen como un conjunto específico de comportamientos que incluyen técnicas y habilidades para procesar la información necesaria en una tarea dada, lo que contribuye a un aprendizaje eficaz (Olmedo, 2020).

Desde un enfoque operacional, la medición de los EA se llevó a cabo utilizando el Cuestionario Honey-Alonso de EA(CHAEA). Este cuestionario permite que los participantes expresen sus preferencias en cuanto a su método de aprendizaje. La evaluación se efectuó considerando cuatro dimensiones distintas: activa, reflexiva, teórica y pragmática.

Variable 2: IE percibida

En el ámbito conceptual, la IE se define como un conjunto de habilidades interrelacionadas que permiten identificar, procesar, comprender y controlar las emociones de manera eficiente. Este concepto abarca el reconocimiento, la

categorización y la expresión adecuada de las emociones, con el objetivo de adaptarse adecuadamente a diversas situaciones (Morón y Biolik, 2021).

Respecto a la definición operativa, esta implica la metodología utilizada para medir la variable de estudio. Para determinar la IE percibida, se empleó el Instrumento Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) desarrollado por Salovey. Este, basado en autoevaluaciones, permite a los participantes expresar su propia comprensión acerca de sus sentimientos.

El TMMS-24 examina tres componentes distintos: primera faceta, el enfoque en las emociones, se evalúa mediante 2 indicadores; segunda, la nitidez de las emociones, con 4 indicadores; y tercera, la gestión de las emociones, igualmente con 2 indicadores.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

Ventura (2017), considera a la población como un conjunto de datos, objetos o personas, con características similares y aptos para la investigación porque pueden ayudar a responder la pregunta planteada. Por tanto, el número de estudiantes es 60.

3.3.2 Muestra

Es importante destacar que el volumen de la muestra puede establecerse utilizando técnicas tanto probabilísticas como no probabilísticas en el momento de su selección (Sánchez et al., 2018). En la investigación actual, el grupo seleccionado consistió en 56 estudiantes.

3.3.3 Muestreo

Se optó por una técnica de muestreo denominada intencional no probabilístico. Este método implica que la elección de los participantes para la muestra no se realiza al azar, sino que se basa en una selección deliberada. Los investigadores, en este proceso, tienen en cuenta diversos factores que son pertinentes al contexto específico del estudio, así como su propio juicio y experiencia en el tema. Este enfoque permite centrarse en casos que se consideran

más representativos o informativos para los objetivos de la investigación. Según Fuentes-Doria et al. (2020), este método es particularmente útil cuando se busca obtener información detallada y profunda de ciertos fenómenos, más que generalizaciones amplias a una población mayor.

3.3.4 Unidad de análisis

Según Yin (2018), el conjunto de análisis muestra al elemento principal que es objeto de estudio en una investigación. Yin explica que la unidad de observación puede ser un individuo, un grupo, una organización, un evento o incluso el fenómeno social específico. La elección de la unidad de análisis está estrechamente ligada a las preguntas de investigación y determina el enfoque y el alcance del estudio. Se conformó con estudiantes de secundaria de una institución educativa.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Herramientas tecnológicas y de recopilación de datos.

Se usó el método de encuesta, que se considera de recolección de datos mediante la interacción con la unidad de análisis. Los investigadores suelen elegir porque es simple, conveniente y personalizable, ya sea que se aplique en persona o en línea (Espinoza, 2019).

Respecto al mecanismo utilizado para la recopilación de datos, se empleó una encuesta, que consta de una secuencia de afirmaciones o interrogantes (conocidos como ítems u opciones de respuesta) en formato escrito, creados específicamente para evaluar las dimensiones y los indicadores de las variables estudiadas. Estos componentes están formulados de tal manera que permiten ser contestados o analizados (Córdova, 2018).

Se utilizaron dos cuestionarios para medir las variables: de IE, este cuestionario incluye 23 ítems divididos en tres dimensiones: conciencia emocional, claridad y reparación. Los ítems se califican en una escala Likert de cuatro puntos con las siguientes interpretaciones: 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (muchas veces) y 4 (siempre). La puntuación global se puede dividir en tres niveles: baja, media y

bueno.

El cuestionario de EA incluye 48 ítems, divididos en cuatro dimensiones: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Los participantes calificaron mediante una escala Likert de tres puntos con las siguientes interpretaciones: 1 (en desacuerdo), 2 (indiferente) y 3 (de acuerdo). La puntuación global se puede dividir en tres niveles: malo, regular y bueno.

3.4.1. Validez del instrumento

Hernández (2018) define la validez como la medida en la que un instrumento de medición, como un cuestionario, refleja con precisión la verdad. La aplicación del instrumento requirió una validación mediante la colaboración de un equipo de expertos. Este, compuesto por tres especialistas en sus respectivas áreas, a saber, un docente universitario, uno de investigación y otro de la especialidad, participó en la revisión exhaustiva del instrumento.

Tabla 1

Validación del instrumento: IE

VALIDADORES	OPINIÓN
Experto 1	Si Cumple
Experto 2	Si Cumple
Experto 3	Si Cumple

Tabla 2

Validación del instrumento: Estilos de Aprendizaje

EXPERTOS	OPINIÓN
Experto 1	Si Cumple
Experto 2	Si Cumple
Experto 3	Si Cumple

3.4.2. Confiabilidad

Se realizó la administración de una encuesta basada en la escala de Likert de cinco niveles a un conjunto inicial de 15 estudiantes. Con el fin de verificar la fiabilidad del cuestionario, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados arrojaron un índice de fiabilidad de 0,927 en lo que respecta a la variable de IE y de 0,971 para la variable de EA. Debido a la alta magnitud de los coeficientes Alfa de Cronbach logrados, se dedujo que los encuestados interpretaron correctamente el cuestionario. Así, se concluye que la herramienta utilizada fue eficiente en su objetivo de cuantificar con exactitud las variables en estudio.

3.5. Procedimientos

Para la recolección de datos en esta investigación, se comenzó estableciendo contacto con los directivos de la institución educativa, mediante la presentación de una solicitud formal para el uso de los instrumentos de recolección. Tras recibir las autorizaciones pertinentes, se coordinó y aplicó a los participantes. Una vez confirmada la completitud de los cuestionarios, se procedió con el análisis detallado de los datos recopilados.

3.6. Método de análisis de datos

Después de administrar las encuestas, se procedió a codificar la información recopilada para construir una base de datos utilizando Microsoft Excel. Luego, se llevó a cabo un análisis, comenzando con un enfoque descriptivo y posteriormente aplicando análisis inferenciales, utilizando el software SPSS para estos propósitos. El proceso analítico comenzó con la ejecución de la prueba Kolmogorov-Smirnov para evaluar si los datos seguían una distribución normal. Con base en los resultados, se eligió el método de correlación más adecuado, optando entre la correlación de Pearson (para datos con distribución normal) o la de Spearman (para datos que no seguían una distribución normal). Esta elección se realizó para lograr los objetivos establecidos en el estudio.

3.7. Aspectos éticos

Al realizar la elaboración de la tesis, se mantuvieron como pilares esenciales la privacidad, integridad, autenticidad y el resguardo de los derechos de autor. Se

incorporaron también el principio de autonomía, que implica la obligación del investigador de reconocer y respetar los valores de los sujetos y actuar en consecuencia; el principio de beneficencia, orientado a promover el bienestar y evitar daños; y el de justicia, que exige un trato igualitario y sin discriminación (Gómez, 2009).

Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria, lo cual se confirmó mediante su consentimiento informado, garantizando su anonimato y la confidencialidad de sus datos, y asegurando que la información recopilada se usará únicamente para fines de investigación.

El manejo de la información y las citas se realizaron siguiendo estrictamente las pautas de la séptima edición de las normas APA, parafraseando y citando a los autores adecuadamente (APA, 2020).

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Variable: Estilos de aprendizaje

Tabla 3

Distribución de frecuencias de EA

Niveles	Frecuencia	Porcentaje %
Malo	8	14
Regular	32	57
Bueno	16	29
Total	56	100,0

En la Tabla 3 y la Figura 1, se observa que un 14% (8 encuestados) califican los EA en un 57% (32 encuestados) regular y un 29% (16 encuestados) bueno. Esta distribución de respuestas sugiere que, predominantemente, los EA son percibidos como de nivel regular por la mayoría de los participantes.

Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Tabla 4

Distribución de frecuencias de dimensiones de EA

Dimensiones	Niveles	Frecuencia	% de N columnas
Activo	Malo	11	19.6%
	Regular	29	51.8%
	Bueno	16	28.6%
Reflexivo	Malo	12	21.4%
	Regular	28	50.0%
	Bueno	16	28.6%
Teórico	Malo	10	17.9%
	Regular	31	55.4%
	Bueno	15	26.8%
Pragmático	Malo	12	21.4%
	Regular	29	51.8%
	Bueno	15	26.8%

De acuerdo a los productos obtenidos de las dimensiones de EA, presentado en la tabla 4 y la figura 2, con respecto a la dimensión Activo, el 11 (19,6%) de los encuestados considera que el nivel es malo, mientras que el 29 (51,8%) expreso que es regular y finalmente el 16 (28,6%) mencionó que se encuentra en un rango bueno. Asimismo, en lo Reflexivo arrojó que el 12 (21,4%) de los encuestados está malo, en cambio el 28 (50,0%) expresó estar regularmente y por último el 16 (28,6%) de los encuestados se encuentra en una posición buena. En cuanto a la dimensión Teórico encontramos que 10 (17,9%) está en un nivel malo, el 31 (55,4,0%) regular, mientras que 15 (26,8%) bueno. Finalmente, en la dimensión Pragmático el 12 (21,4%) malo, en cambio el 29 (51,8%) regular y por último el 15 (26,8%) bueno. Evidenciándose que en las dimensiones EA predomina en un nivel regular con mayores porcentajes.

Variable: IE

Tabla 5

Distribución de frecuencias de IE

Niveles	Frecuencia	Porcentaje %
Bajo	11	19.6%
Mediano	29	51.8%
Bueno	16	28.6%
Total	56	100,0

Según lo mostrado en la tabla 5 y la figura 3, un 11 (19,6%) consideró que la IE estaba bajo, en cambio el 29 (51,8%) mediano y finalmente se obtuvo que el 16 (28,6%) de los encuestados estaba bueno, la percepción presentada permite considerar que en la variable IE prevalece un nivel mediano.

Dimensiones de IE

Tabla 6

Distribución de frecuencias de dimensiones de IE

Dimensiones	Niveles	Recuento	% de N columnas
Atención emocional	Bajo	11	19.6%
	Mediano	30	53.6%
	Bueno	15	26.8%
Claridad emocional	Bajo	8	14.3%
	Mediano	31	55.4%
	Bueno	17	30.4%
Regulación emocional	Bajo	10	17.9%
	Mediano	31	55.4%
	Bueno	15	26.8%

Los resultados encontrados en las dimensiones de IE en la tabla 6 y la figura 4, con respecto a la dimensión atención emocional, un 11 (19,6%) consideran que están en un nivel bajo, mientras que el 30 (53,6%) se ubica mediano y finalmente para el 15 (26,8%) de los encuestados bueno, la percepción presentada para la dimensión claridad emocional, un 8 (14,3%) de los encuestados expresó que el nivel es bajo, el 31 (55,4%) consideró que estaba en un nivel mediano, y por último el 17 (30,4%) de encuestados expresó que está en un nivel bueno, por su parte, en la dimensión regulación emocional, un 10 (17,9%) consideran estar bajo, en cambio el 31 (55,4%) mediano y finalmente el 15 (26,8%) de los encuestados bueno, evidenciándose que en las dimensiones de IE predomina el nivel mediano con mayores porcentajes.

Resultados inferenciales

Hipótesis general

H0: Los EA no se relacionan significativamente con la IE en estudiantes.

Ha: Los EA se relacionan significativamente con la IE en estudiantes.

Estadística de prueba

La correlación rho de Spearman fue utilizada debido a la naturaleza categórica de las variables y su escala de medición ordinal.

Tabla 7

Rho de Spearman: EA e IE

		Estilos de aprendizaje		IE
		Correlaciones		
Rho de Spearman	Estilos de aprendizaje	Coef. De correlación	1,000	,962**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
	IE	Coef. de correlación	,962**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

Los resultados de la correlación de Spearman, presentados en la Tabla 7, revelan una correlación muy fuerte ($r_s = 0.962$) entre los EA y la IE en estudiantes de secundaria. Este vínculo es estadísticamente significativo, con un valor de $p < 0.01$ (bilateral), lo que confirma la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

Hipótesis específica 1

H0: No existe correlación significativa entre los EA activo e IE en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional.

Ha: Existe correlación significativa entre los EA activo e IE en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional.

Tabla 8*Rho de Spearman: EA activo e IE*

		Activo		IE
		Correlaciones		
Rho de Spearman	Activo	Coef. de correlación	1,000	,817**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
	IE	Coef. de correlación	,817**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

La Tabla 8 refleja una correlación significativa ($r_s = 0.817$) entre los EA activo y la IE, con una significancia bilateral de $p < 0.01$, evidenciando una fuerte asociación entre ambas en el ámbito educativo secundario.

Hipótesis específica 2

H0: No existe correlación significativa entre los EA reflexivo e IE en estudiantes de secundaria de una IIEE nacional.

Ha: Existe correlación significativa entre los EA reflexivo e IE en escolares de secundaria de una IIEE nacional.

Tabla 9

Rho de Spearman: EA reflexivo e IE

		Correlaciones		Reflexivo	IE
Rho de Spearman	Reflexivo	Coef. de correlación		1,000	,792**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		56	56
	IE	Coef. de correlación		,792**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		56	56

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

La Tabla 9 indica una correlación significativa ($r_s = 0.792$) entre los EA reflexivo e IE en el contexto educativo de secundaria, con una significancia bilateral ($p < 0.01$), lo que demuestra una fuerte relación entre estas dos variables.

Hipótesis específica 3

H0: No existe correlación significativa entre los EA teórico e IE en estudiantes de secundaria de una IIEE nacional.

Ha: Existe correlación significativa entre los EA teórico e IE en alumnos de secundaria de una IIEE nacional.

Tabla 10

Rho de Spearman: EA teórico e IE

Correlaciones			Teórico	IE
Rho de Spearman	Teórico	Coef. de correlación	1,000	,758**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
	IE	Coef. de correlación	,758**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

La Tabla 10 muestra una relación positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0.758$) entre los EA teórico y la IE, con un nivel de significancia de $p < 0.01$ (bilateral), lo que refleja una fuerte conexión entre estas dimensiones en estudiantes de secundaria.

Hipótesis específica 4

H0: No se haya interrelación significativa entre los EA pragmático e IE en alumnos de secundaria de una IIEE nacional.

Ha: Existe correlación significativa entre los EA pragmático e IE en estudiantes de secundaria de una I. E. nacional.

Tabla 11

Rho de Spearman: EA pragmático e IE

Correlaciones			Pragmático	IE
Rho de Spearman	Pragmático	Coef. de correlación	1,000	,724**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
	IE	Coef. de correlación	,724**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

La Tabla 11 revela una correlación positiva ($r_s = 0.724$) entre el EA pragmático y la IE en estudiantes de secundaria, con una significancia estadística de $p < 0.01$ (bilateral), indicando una relación considerable entre estos dos atributos educativos.

V. DISCUSIÓN

En este capítulo, se presentó inicialmente un resumen de los resultados obtenidos, seguido de un análisis de los antecedentes relacionados con ambas variables estudiadas. Luego, se contrastaron estos para respaldar o diferenciar las diferencias, en línea con la presentación de datos descriptivos e inferenciales. Respecto a la primera variable, que aborda los estilos de aprendizaje, los datos indicaron que el 14,0% (8 encuestados) clasificó los Estilos de Aprendizaje (EA) malos, el 57,0% (32 encuestados) regulares y el 29,0% (16 encuestados) buenos. Se sugiere que, en general, los EA en esta muestra se percibieron mayoritariamente de nivel regular. Desde un punto de vista conceptual, Olmedo (2020) respalda la idea de que los EA son un conjunto específico de comportamientos que incorporan habilidades y métodos para procesar información, contribuyendo así a un aprendizaje efectivo.

En relación a la variable de Inteligencia Emocional (IE), los datos descriptivos indican que el 11 (19,6%) consideró que la IE estaba en un nivel bajo, mientras que el 29 (51,8%) la percibió en un nivel mediano y, finalmente, el 16 (28.6%) de los encuestados la ubicó en un nivel bueno. Morón & Biolik (2021) respaldaron la noción de que la IE es un conjunto coordinado de habilidades que facilitan la gestión, promoción, entendimiento y control eficaz de las emociones. Esto engloba el reconocimiento, la identificación y la denominación de las emociones para facilitar una respuesta adaptativa. La IE se caracteriza como un conjunto de competencias que una persona puede poseer desde el nacimiento o desarrollar a lo largo de su vida, incluyendo la capacidad de empatizar, la automotivación, la autorregulación, el entusiasmo y la habilidad para manejar las emociones propias y ajenas.

En relación con la hipótesis principal que afirmaba una posible conexión entre los métodos de aprendizaje y la Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes de secundaria de un Colegio Nacional, la proposición precisa y específica fue respaldada por los hallazgos. Estos revelaron una correlación muy fuerte entre los métodos de aprendizaje e IE en la población estudiantil ($r_s = 0,962$, $sig = .000 < 0,05$).

En otro estudio, Borja (2019) investigó la posible relación entre la IE y los métodos de aprendizaje en estudiantes universitarios de administración de empresas. Con un enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional, se evaluaron tanto la IE como los métodos de aprendizaje en 30 alumnos de una universidad pública en Lima. Los resultados indicaron que el 60% de los escolares tenía un claro entendimiento de la IE, el 22% la conocía bastante bien y solo el 16% desconocía el concepto. En relación con los métodos de aprendizaje, el 50% tenía un conocimiento moderado, el 30% considerable y solo el 20% carecía de conocimiento. Se concluyó que existía una correlación significativa ($r_s = 0,778$, $p = 0,000 < 0,05$) entre la IE y los métodos de aprendizaje en este grupo de estudiantes universitarios.

Además, Flores (2021) llevó a cabo una investigación en Ecuador, diseñando estrategias basadas en IE para mejorar el rendimiento académico. Este estudio mixto y descriptivo, que incluyó a 15 docentes, 96 estudiantes y 2 expertos, utilizó cuestionarios y entrevistas. Los resultados mostraron que el 46% de los estudiantes mantenía excelentes relaciones de amistad y el 43% disfrutaba de un compañerismo saludable. En cuanto a las relaciones familiares, el 51% informó conflictos ocasionales con sus padres y el 9% no mantenía una convivencia armónica. Respecto al rendimiento académico, el 67% de los estudiantes realizaba sus tareas en entornos adecuados, el 39% se distraía por el mal uso de la tecnología y el 71% aplicaba aprendizaje colaborativo. La conclusión sugería que integrar la IE con el conocimiento académico beneficiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo la creación de espacios motivacionales y sociales para mejorar el ambiente escolar.

En el análisis de la primera hipótesis específica, se exploró la relación entre los Estilos de Aprendizaje (EA) activos y la Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes de secundaria de una IIEE nacional en Lima, 2023. Los datos recopilados indicaron una correlación sustancial entre el estilo de aprendizaje activo y la IE en estos alumnos ($r_s = 0,817$, $p = 0,000 < 0,05$), logrando así el objetivo de esclarecer la relación entre estas dos variables específicas.

El Aprendizaje Activo, definido como una estrategia pedagógica donde los alumnos participan directamente en su proceso educativo, se lleva a cabo en

respuesta a los escenarios propiciados por los educadores. En una investigación similar, Chávez (2022) examinó la conexión entre la IE y los Estilos de Aprendizaje en 461 alumnos de secundaria, seleccionando una muestra representativa de 35 individuos. Utilizando una metodología cuantitativa y correlacional-explicativa, se emplearon instrumentos como cuestionarios y sondeos para la recopilación de datos. Los resultados revelaron una relación positiva, moderada y significativa ($r = 0,572$) entre la IE y los estilos de aprendizaje, sugiriendo que el fortalecimiento de la IE podría influir en el método de aprendizaje.

Lozano (2020) exploró la vinculación entre los Estilos de Aprendizaje en modalidades de educación a distancia y diferentes componentes de la IE en estudiantes de grado de una universidad en Sonora, México. Con una muestra de 193 alumnos y un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional, las conclusiones indicaron que la variación en los Estilos de Aprendizaje representó un 9% en alumnos de Licenciatura y un 46.1% en los de Ingeniería. Los elementos de IE mostraron un autoconocimiento reducido (15.90%), una autorregulación elevada (24.95%), una autoeficacia limitada (15.22%) y un nivel medio de empatía (20.39%). Se determinó que existe una relación significativa ($R_s = 0.671$, $\text{sig} = 0,000 < 0,05$) entre los Estilos de Aprendizaje y los factores de la IE.

En el análisis de la hipótesis específica 2, se investigó la posibilidad de una relación significativa entre los EA reflexivo y la IE en los estudiantes de una Institución Educativa Nacional en Lima, en el año 2023. Esta hipótesis se corroboró claramente, ya que se encontró una relación muy marcada entre estos dos aspectos ($r_s = 0,792$, $p = 0,000 < 0,05$). Lo que, es más, se descubrió que los estudiantes con un estilo de aprendizaje reflexivo no solo se adaptan bien a diferentes contextos de aprendizaje, sino que también demuestran una creatividad excepcional. Esta creatividad se manifiesta en su capacidad para analizar meticulosamente todas las variables posibles en situaciones complejas antes de tomar una decisión o realizar una acción, lo que indica una profunda reflexión y consideración. Para contrastar y enriquecer estos resultados, se consideró el estudio realizado por Maureira y su equipo en 2021 en Chile. Esta investigación tenía como objetivo examinar las relaciones entre estilos de aprendizaje, habilidades emocionales e inteligencias múltiples en un grupo de estudiantes de

educación física. Aplicando un enfoque cuantitativo y correlacional, se trabajó con una muestra de 116 estudiantes. Los resultados arrojaron luz sobre una distribución variada de estilos de aprendizaje, donde el estilo reflexivo representó un 6,8%, seguido por el teórico con un 6,2%, el pragmático con un 5,5% y el activo con un 5,1%. En cuanto a las habilidades emocionales, se observaron porcentajes como 2,2% en sensibilidad emocional, 3,7% en autocontrol, 4,7% en manejo de emociones y 3,9% en empatía. En el campo de las inteligencias múltiples, destacaron habilidades como la musical (1,6%), cinestésica (65,5%), matemática (60,4%), espacial (56,9%), lingüística (60,2%), interpersonal (67,6%), intrapersonal (67,4%) y naturalista (57,6%). Asimismo, en la percepción emocional, más del 80% de los participantes mostraron aciertos notables en aspectos como la insistencia y la curiosidad, mientras que un 30% presentó características como la precaución y la previsión. Estos hallazgos sugieren que, aunque hay correlaciones débiles entre algunas de estas variables, existe un terreno fértil para investigaciones adicionales que podrían explorar estas relaciones en mayor profundidad y en diferentes contextos educativos para obtener una comprensión más detallada y generalizable de cómo interactúan estos elementos en el proceso educativo.

Para abordar la hipótesis específica número 3, se planteó la evaluación de la relación entre los EA de enfoque teórico y la IE en estudiantes de secundaria pertenecientes a una Institución Educativa Nacional en Lima, en el año 2023. Los resultados de este análisis revelaron una correlación significativa ($r_s = 0,758$, $p = 0,000 < 0,05$). Este hallazgo confirma de manera sólida el cumplimiento del tercer objetivo específico, que consistía en determinar la existencia de una relación significativa entre estas dos variables. En un estudio paralelo llevado a cabo por Maureira y sus colegas en Chile durante el año 2021, se exploró la relación entre los estilos de aprendizaje, las habilidades emocionales, las inteligencias múltiples y la detección emocional en un grupo de estudiantes de educación física. Para llevar a cabo esta investigación, se empleó un enfoque cuantitativo y correlacional, y se analizó a un total de 116 estudiantes de educación física. Los resultados de este estudio paralelo arrojaron datos interesantes. En lo que respecta a los estilos de aprendizaje, se observó que el reflexivo representó un 6,8%, estilo teórico un 6,2%, pragmático un 5,5% y activo un 5,1%. En cuanto a las habilidades emocionales, se registraron porcentajes de 2,2% en sensibilidad emocional, 3,7%

en autocontrol emocional, 4,7% en el uso de emociones y 3,9% en empatía. En relación con las inteligencias múltiples, se encontraron porcentajes significativos en habilidad musical (1,6%), cenestésica (65,5%), matemática (60,4%), espacial (56,9%), lingüística (60,2%), interpersonal (67,6%), intrapersonal (67,4%) y naturalista (57,6%). Además, en lo que respecta a la detección emocional, se observó que más del 80% de los participantes demostraron aciertos en aspectos como persistencia y curiosidad, mientras que aproximadamente el 30% mostró características como cautela y previsión. En conclusión, este estudio paralelo reveló la presencia de algunas correlaciones débiles entre las diversas variables investigadas. Como recomendación, se sugiere la realización de estudios adicionales con muestras más amplias y en diferentes áreas geográficas, con el fin de obtener conclusiones más generales y robustas en relación con estas relaciones complejas.

Para el análisis de la hipótesis específica número 4, se llevó a cabo un análisis exhaustivo para determinar si existía una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y la IE en los estudiantes de secundaria matriculados en una IIEE de Lima durante el año 2023. Los resultados obtenidos confirmaron de manera contundente esta hipótesis, lo que cumplió con éxito el cuarto objetivo específico de la investigación. Se encontró una correlación notable entre el estilo de aprendizaje pragmático y la IE en estos estudiantes ($r_s = 0,724$, $p = 0,000 < 0,05$). A fin de proporcionar un contexto de comparación, es relevante mencionar el estudio realizado por Orejarena en el año 2020, titulado "Relación entre IE, EA y rendimiento académico en estudiantes de psicología". En este estudio, se persiguió el objetivo de identificar las conexiones entre estas variables en un grupo específico de estudiantes. Para llevar a cabo la investigación, se adoptó un enfoque cuantitativo y correlacional, y se utilizaron datos recopilados de 145 estudiantes, que incluyeron la administración de cuestionarios y el análisis documental. Los hallazgos de dicho estudio revelaron que, en términos generales, la IE de los participantes se consideraba adecuada, con un 27,29% en percepción emocional, un 29,58% en comprensión de sentimientos y un 31,38% en regulación emocional. En lo que respecta a los EA, se observó una preferencia moderada, con una mayor puntuación en los estilos reflexivo y teórico, y una puntuación menor en los estilos pragmático y activo. Además, se evidenció un rendimiento académico significativo,

con un promedio de calificaciones de 4.1%. Como conclusión relevante de este estudio, se identificaron dos relaciones significativas. En primer lugar, se observó una correlación negativa entre la IE y el rendimiento académico (0.127), lo que sugiere que un mayor nivel de IE podría estar asociado con un rendimiento académico ligeramente inferior. Segundo lugar, se identificó una correlación inversa entre los EA y el rendimiento académico ($r = -0,305$, $p = 0,041$), indicando que una mayor preferencia por el estilo reflexivo podría reducir la capacidad de comprensión de las emociones. En conclusión, este estudio puso de manifiesto que el estilo de aprendizaje reflexivo fue el único que demostró una conexión significativa con un aspecto concreto de la IE, proporcionando información valiosa para futuras investigaciones y prácticas educativas.

VI. CONCLUSIONES

Primera.

Los EA y la IE están significativamente relacionados en estudiantes de secundaria de una IIEE nacional ($r_s = 0,962$, $p = 0,000 < 0,05$).

Segunda.

Los EA activo y la IE muestran una correlación significativa y alta en escolares de secundaria de una IIEE nacional ($r_s = 0,817$, $p = 0,000 < 0,05$). Esto confirma la consecución del objetivo específico 1, que consistía en determinar la relación entre los estilos de aprendizaje activo y la IE.

Tercera.

Los EA reflexivo y la IE presentan una correlación significativa y alta en estudiantes de secundaria ($r_s = 0,792$, $p = 0,000 < 0,05$). Esto confirma el logro del objetivo específico 2, que consistía en determinar la relación entre los estilos de aprendizaje reflexivo y la IE.

Cuarta.

Los EA teórico y la IE presentan una correlación significativa y alta en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional ($r_s = 0,758$, $p = 0,000 < 0,05$). Esto confirma la consecución del objetivo específico 3, que consistía en determinar la relación entre los estilos de aprendizaje teórico y la IE.

Quinta.

Los EA pragmático y la IE presentan una correlación significativa y alta en estudiantes de secundaria de una IIEE nacional ($r_s = 0,724$, $p = 0,000 < 0,05$). Esto confirma la consecución del objetivo específico 4, que consistía en determinar la relación entre los estilos de aprendizaje pragmático y la IE.

VII. RECOMENDACIONES.

Primera: Se recomienda al director de una IIIIEE nacional, implemente un programa de desarrollo profesional personalizado para los docentes, que incluya talleres especializados, oportunidades para asistir a conferencias educativas y un sistema de reconocimiento que destaque logros individuales en la enseñanza y la innovación pedagógica. Este enfoque no solo mejorará las habilidades de los docentes, sino que también aumentará su compromiso con la institución al sentir que su desarrollo profesional y contribuciones son valorados y apoyados.

Segunda. Se sugiere al director de una I.E Nacional, que diseñe una estrategia de formación enfocada en la obtención de los recursos humanos, financieros y materiales requeridos para llevar a cabo un programa de desarrollo profesional destinado a su cuerpo docente, centrado en los enfoques de aprendizaje activo y en el fortalecimiento de la IE.

Tercera. Se recomienda al director de una I.E Nacional, ampliar estudios de los EA reflexivo e IE aplicados a su personal docente, para que pueda agilizar los trabajos en eficiencia y eficacia.

Cuarta. Se recomienda al director de una I.E Nacional, ampliar programas de capacitación para el personal docente, centrando la atención en los EA teórico e IE. Estos programas deben adoptar un enfoque de diseño correlacional y ser de asistencia obligatoria, con evaluaciones y certificados como parte integral del proceso de mejora.

Quinta. Se recomienda al director de una I.E Nacional, implementar un programa obligatorio de formación para los profesores en las áreas de EA pragmáticos e IE. Este programa debe incluir evaluaciones periódicas y otorgar certificados de asistencia o aprobación, asegurando así la participación activa y el compromiso del personal docente

REFERENCIAS

- Hualla, W. y Aquima, J. (2023). EAe inteligencia verbal lingüística en estudiantes del quinto grado de primaria, institución educativa miraflores n° 56435 espinar, 2021 [Tesis de Titulación, Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco]. Repositorio UNSAAC.
- Jiménez Jiménez, A. (2023). IE. En AE Pap (Ed.), Congreso de Actualización en Pediatría 2023 (pp. 467-474). Madrid: Lúa Ediciones 3.0. Recuperado de https://www.aepap.org/sites/default/files/pag_467_474_inteligencia_emocional.pdf
- Hualla, W. y Aquima, J. (2023). EA e inteligencia verbal lingüística en estudiantes del quinto grado de primaria, institución educativa miraflores n° 56435 espinar, 2021 [Tesis de Titulación, Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco]. Repositorio UNSAAC.
- Chávez, D. (2022). IE y EA en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Túpac Amaru, Bagua [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79566/Ch%c3%a1vez_BDLD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Http://200.48.82.27/bitstream/handle/20.500.12918/7604/253T20230257_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Erasmus, S., van Eeden, R., & Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1–9. DOI: 10.4102/sajce.v12i1.1072.
- Escobar, S. M. R., Gil, J. Q., & Pérez, P. A. Á. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 2(2), 1–12. DOI: 10.1344/joned.v2i2.37387.
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11). DOI: 10.32870/zcr.v6i11.131.
- Quispe, R. y Campana, A. (2022). IE, pensamiento crítico y rendimiento académico

- en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), 86–94.
<https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/30>
- Alanya, J., Padilla, J. & Panduro, J. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur. Social Science Journal*, 178-197.
https://www.researchgate.net/publication/354735971_Propuestas_abordadas_a_los_estilos_de_aprendizaje_revision_sistemica.
- Cvetkovic, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J. & Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 21(1), 164-170.
doi:10.25176/RFMH.v21i1.3069
- Flores, C. (2021). El Uso De Técnicas De IE Para El Mejoramiento En El Aprendizaje [Tesis de Posgrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio UTI.
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2762/1/FLORES%20BRI TO%20CHRISTIAN%20ANTONIO.pdf>
- Javier Ninahuaman, H. J. (2021). Fundamentos epistemológicos para el desarrollo de investigaciones cualitativas en educación. *Alborada de la ciencia*, 1(1), 17–23. DOI: 10.31235/osf.io/z528a.
- López-Pereyra, M., Hurtarte, C. A., Vega, M. d. P. G., & Díaz, O. P. (2021). Bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. DOI: 10.48102/riieb.2021.1.2.14.
- Ortiz-Mancero, M. et al. (2021). IE: Evaluación y Estrategias en tiempos de pandemia. *Retos de la Ciencia*. 5(11), pp. 57-68.
<https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>.
- Marcos, B., Alarcón, V., Serrano, N., Cuetos, M. & Manzanal, A. (2021). Aplicación de los EA según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 104-120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>
- Maureira, F., Flores, E., Ramírez, M., Cortes, B. y Hernández, P. (2021). Relación de los estilos de aprendizaje, habilidad emocional, habilidades múltiples y detección emocional en estudiantes de educación física de Santiago de

- Chile. Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 22(2),1-13. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.2>.
- UNESCO (2021). Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación? 19/03/2021. <https://es.unesco.org/news/ano-educacionperturbada-covid-19-como-esta-situacion>.
- Souto, J. y Caballero-García, P. (2021). EA e IE en estudiantes de formación profesional. Universidad Camilo José Cela. <https://www.researchgate.net/publication/346988365>.
- Vera, H. (2021). Influencia de la IE en el Estilo de Aprendizaje de los Estudiantes del Primer Semestre de Educación-Cusco-2021. [Tesis para obtener el grado de Maestría en docencia universitaria, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74203/Vera_MHA-SD.pdf?sequence=1.
- Arias, I y Batista, A. (2021). La educación dirige su mirada hacia la neurociencia: retos actuales. Revista Universidad y Sociedad, 13(2), 42-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200042&lng=es&tlng=es.
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. Revista Cubana de Salud Pública. (1). <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es/>.
- Carrillo Cruz, C. E. (2020). El filtro afectivo positivo como estrategia de estimulación neurocognitiva para la modificación de conductas negativas en un niño en condición de discapacidad. Universidad Libre. DOI: 10.18041/978-958-5578-44-9.
- Dávila, J. (2020). IE y EA de los Estudiantes del Quinto Ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2017. [Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/5432>.
- American Psychological Association (2020). Publication manual of the American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Fernández Navas, M., & Fuentes, A. Y. P. (2020, May 24). La situación de la

- investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas?
DOI: 10.24310/mgnmar.v1i1.7396.
- Lozano, A., García, F y García, J. (2020). Relación entre EA en ambientes a distancia e IE en alumnos de licenciatura. *Revista Diálogo Educativo*, 20(64), 143-169. 2020.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000100008
- Orejarena, H. (2020). Relación entre IE, EA y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión & Desarrollo*, 7 (2), pp. 22-3.
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Orejarena, H. (2020). Relación entre IE, EA y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión Y Desarrollo*, 7(2), 22–36.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>
- Tamayo, M., Miraval, Z. y Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del covid-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú. *Revista de comunicación y salud*, 10(2), 343–354.
[https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354).
- Borja, J. (2019). La IE y EA de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle 2018. [Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle>.
- Borja, J. (2019). La IE y EA de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle 2018 [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional De Educación]. Repositorio UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3918/TM%20CEDu%204776%20B1%20%20Borja%20Aguero%20Justa%20Vicenta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estrada, M., Moliner, M. y Monferrer, D. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje según el Modelo de Cerebro Total y la IE: un estudio en estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación* Vol 36.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/78134/Relacion_entre_los_estilo_

de_aprendizaje_segun_el_modelo_de%20_cerebro_total.pdf?sequence=1
&isAllwed=y.

- Gilar-Corbi, R. et al. (2019). Desarrollando la IE en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880.
- Kanesan, P. & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *eBANGI*, 16(7), 1-9.
<https://www.proquest.com/openview/48620ba335fe250373bf3ac64adaf99c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=616374>.
- Malaga, M. (2019). La IE y los EA de los Estudiantes de 5° de Secundaria de la Institución Educativa N° 0033 Virgilio Espinoza Barrios, Santa María de Huachipa. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://hdl.handle.net/20.500.14039/4770>
- Muchica, V. (2019). La IE y su relación con el rendimiento académico en Comunicación en los alumnos del 1° de secundaria de la I.E.N. Lastenia Rejas de Castañon, Tacna, 2017 [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional De Educación]. Repositorio UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2872/TD%20CE%202049%20M1%20-%20Muchica%20Puma%20V%c3%adctor%20Gregorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saldívar, N. (2019). La IE y los EA en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. [Tesis para optar el grado de Maestro en Gestión Educacional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3839/TM%20CEGe%204751%20S1%20>.
- Vargas, K., Huayanca, P. y Ninfa, M. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje, una búsqueda efectiva para hallar la relación con la motivación académica. *Revista Innova Educación*, 1(2), 197-210.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/29>
- AkbariLakeh, M., Naderi, A. & Arbabisarjou, A. (2018). Critical Thinking and Emotional Intelligence Skills and Relationship with Students' Academic Achievement. *Prensa Med Argent*, 104(2), 1-5. doi:10.4172/0032-

745X.1000280

- Escalona, M., Vilchis, M., Flores, R., Flores, M. y Medina, M. (2018). EA en la facultad de odontología. *Revista Red CA*, 1(2), 86-100. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/11793>
- Galván, G. (2018). El contexto en el que se pretende que las y los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales en las escuelas de Latinoamérica: Habilidades socioemocionales: la cara oculta. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 15(4), 04–09. Recuperado de <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2692>.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., De La Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la IE en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–12.
- Huemura, S. (2018). Programa para mejorar la IE y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 14(2), 101-113. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2043>
- Leasa, M. (2018). The correlation between emotional intelligence and critical thinking skills with different learning styles in science learning. *International Conference on Science and Applied Science (ICSAS)*. doi:<https://doi.org/10.1063/1.5054539>.
<https://pubs.aip.org/aip/acp/article/2014/1/020135/724507/The-correlation-between-emotional-intelligence-and>
- Segura Martín, J. M.; Cacheiro González, M. L. y Domínguez. M.C. (2018). EA e IE de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Julio – diciembre, 2018. 4 (8), 37 – 60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6833703.pdf>
- Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(21). Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088>.
- Bocanegra, A. (2017). IE, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes del quinto de secundaria de las Instituciones Educativas del distrito de Comas. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación

- Enrique Guzmán y Valle]. <http://hdl.handle.net/20.500.14039/2046>
- Taramuel, J. y Zapata, V. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la IE considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 4 No 11. (1). 2017, 162-181.
https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518/pdf_345
- Villalba, A. (2014). Los estilos de aprendizaje. Reflexiones teóricas y metodológicas para contribuir a mejores decisiones en el aula de educación superior. *Revista Aula16 Universitaria*
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/download/4987/7600/>.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). Los estilos de aprendizaje. *Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 7ª ed. Bilbao: Mensajero.
<https://www.researchgate.net/profile>.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185- 211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

ANEXOS

ANEXO: 01

Matriz de consistencia

TÍTULO: EA e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023 AUTOR: Jorge Zegarra, Yalú				
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>General: ¿Qué relación existe entre EA e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023?</p> <p>Específicos ¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje activo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023? ¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023? ¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje teórico e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023? ¿Qué relación existe entre el estilo de aprendizaje pragmático e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023?.</p>	<p>General: Determinar la relación que existe entre EA e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023.</p> <p>Específicos Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje activo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023 Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje reflexivo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023 Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje teórico e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023 Determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje pragmático e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023</p>	<p>General: Existe una relación entre EA e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023.</p> <p>Específicos Existe una relación entre el estilo de aprendizaje activo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023. Existe una relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023. Existe una relación entre el estilo de aprendizaje teórico e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023. Existe una relación entre el estilo de aprendizaje pragmático e IE percibida en estudiantes de 5to año de secundaria de una Institución Educativa, Lima 2023</p>	<p>VARIABLES:</p> <p>V1=Variable 1: X: Estilos de aprendizaje</p> <p>V2=Variable 2: Y: IE</p>	<p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>TIPO DE ESTUDIO: Básico DISEÑO DE ESTUDIO: No experimental</p> <p>Nivel y Profundidad: Descriptivo - Correlativo Corte: Transversal</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA: Población: 56 estudiantes de 5to de secundaria de una institución educativa Muestra: 30 estudiantes del grado 5to</p> <p>MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: Hipotético – Deductivo Cuantitativo</p> <p>Instrumento Cuestionario</p>

La operacionalización de las 2 variables

Operacionalización de la variable 2: IE

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
IE	Conjunto articulado de capacidades que viabilizan el procesamiento, facilitación, comprensión y regulación efectiva de las emociones; contemplando su concientización, identificación y nombramiento a fin de realizar un comportamiento adaptativo (Morón & Biolik, 2021).	La variable fue medida mediante tres dimensiones: Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.	Atención emocional	Atención de las emociones y sentimientos	Preguntas tipo Likert con escala del 1 al 4 donde: 1: Nunca. 2: pocas veces. 3: Muchas veces. 4: siempre.

Operacionalización de la variable 1: Estilos de Aprendizaje

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Estilos de aprendizaje	Repertorio particular de conducta que integra capacidades y enfoques de procesamiento de información involucrados en la tarea asignada; facilitando un aprendizaje productivo (Olmedo, 2020)	La variable se sometió evaluación con cuatro dimensiones: Activo, teórico, reflexivo, pragmático	Activo	Aprendizaje por acción	Preguntas tipo Likert con escala del 1 al 3 donde: 1: En desacuerdo. 2: Indiferente. 3: De acuerdo.
			Teórico	Aprendizaje por análisis	
			Reflexivo	Aprendizaje por teoría	
			Pragmático	Aprendizaje por práctica.	

ANEXO 02

Cuestionarios:

Instrumento

Cuestionario de la IE

Instrucciones: El presente instrumento tiene como objetivo la recopilación de información en torno a la IE, según sus dimensiones e indicadores.

A continuación, lee cada uno de los ítems y con cuidado, asígnale una calificación marcando con un aspa (X) la opción que consideres que describe mejor lo que piensas, sientes y haces.

Para responder, toma en cuenta la siguiente escala mostrada:

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
	1	2	3	4
IE	Escala			
	1	2	3	4
N°	Atención emocional			
1	Presto mucha atención a los sentimientos.			
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.			
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.			
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.			
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.			
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.			
7	A menudo pienso en mis sentimientos.			
8	Presto mucha atención a cómo me siento.			
	Claridad emocional			
9	Tengo claros mis sentimientos.			
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			
11	Casi siempre sé cómo me siento.			
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.			
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			
14	Siempre puedo decir cómo me siento.			
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.			
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.			
	Reparación emocional			
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.			

18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.				
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.				
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

Instrucciones: El presente instrumento tiene como objetivo la recopilación de información en torno al estilo de aprendizaje, según sus dimensiones e indicadores.

A continuación, lee cada uno de los ítems y con cuidado, asígnale una calificación marcando con un aspa (X) la opción que consideres que describe mejor lo que piensas, sientes y haces.

Para responder, toma en cuenta la siguiente escala mostrada:

En desacuerdo		Indiferente	De acuerdo		
1		2	3		
Estilos de aprendizaje		Escala			
		1	2	3	
N°	Activo				
1	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.				
2	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.				
3	Pienso que el actuar impulsivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.				
4	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.				
5	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.				
6	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.				

7	En conjunto, hablo más que escucho.			
8	Me gusta buscar nuevas experiencias.			
9	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.			
10	Con frecuencia soy una de las personas que más animo en las fiestas.			
11	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.			
12	Suelo dejarme llevar por mis instintos.			
N°	Reflexivo			
13	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.			
14	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.			
15	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.			
16	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.			
17	Soy cuidadoso(a) a la hora de sacar conclusiones.			
18	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúnas para reflexionar, mejor.			
19	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.			
20	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.			
21	Me gusta considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión.			
22	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.			
23	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.			
N°	Teórico			

24	Normalmente trato de resolver los problemas ordenadamente y paso a paso.			
25	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.			
26	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio haciendo ejercicio regularmente.			
27	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.			
28	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.			
29	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.			
30	Tiendo a ser perfeccionista.			
31	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.			
32	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.			
33	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.			
34	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.			
35	Me molesta las personas que no actúan con lógica.			
36	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.			
37	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.			
N°	Pragmático			
38	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.			
39	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.			
40	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.			

41	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.			
42	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su utilidad.			
43	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.			
44	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.			
45	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.			
46	Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.			
47	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.			
48	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.			

ANEXO 3

Carta de presentación:



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

31
años

"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

Lima, 29 de setiembre del 2023

Señor (a):

Lic. Roger Sotelo Márquez.

Director de la Institución:

I.E. REPÚBLICA DE GUATEMALA

Nº de Carta : 006 – 2023 – UCV – VA – EPG – F06L03/J

Asunto : Solicita autorización para realizar investigación en la institución que usted dignamente dirige.

Referencia : Solicitud del interesado de fecha: 29 de setiembre del 2023

Tengo a bien dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo augurarle éxitos en la gestión de la institución a la cual usted representa.

Luego para comunicarle que la Unidad de Posgrado de la Universidad César Vallejo Filial Lima Ate, tiene los Programas de Maestría y Doctorado, en diversas menciones, donde los estudiantes se forman para obtener el Grados Académico de Maestro o de Doctor según el caso.

Para obtener el Grado Académico correspondiente, los estudiantes deben elaborar, presentar, sustentar y aprobar un Trabajo de Investigación Científica (Tesis).

Por tal motivo alcanzo la siguiente información:

- 1) Apellidos y nombres de estudiante: JORGE ZEGARRA, YALU PATRICIA
- 2) Programa de estudios : Maestría
- 3) Mención : Psicología Educativa
- 4) Título de la investigación : "ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, LIMA 2023"

Debo señalar que los resultados de la investigación a realizar benefician al estudiante investigador como también a la institución donde se realiza la investigación.

Por lo expuesto, agradeceré a usted tenga a bien autorizar la investigación que realizará el maestrando interesado.

Atentamente




Dr. Clemente Del Pilar Clemente Castillo
-Ate de la Escuela de Posgrado
Universidad César Vallejo
Campus Ate

"Somos la universidad de los que quieren salir adelante"

Dirección: Ate, Km. 8.2 Carretera, Central, Ate

Correo: posgrado.ate@ucv.edu.pe

Celular: 986 526 023 www.ucv.edu.pe



ANEXO 5

Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.927	15

```

RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
	15	15	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	15	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.908	15

ANEXO 6

2.-Estilos de aprendizaje

```

RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042
VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

Fiabilidad

[ConjuntoDatos1]

Resumen de procesamiento de casos

Casos	Válido	N	%
	15	15	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	15	100,0

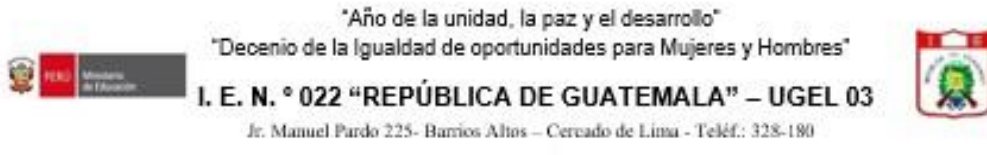
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.971	48

ANEXO 7

Autorización de la institución donde aplico el instrumento



MEMORANDUM MÚLTIPLE N. ° 033-2023/UGEL 03/IE N. ° 022RG/DIR

DE : Sotelo Márquez Roger
Director I. E. N° 022 República de Guatemala

A : Lic. Yalú Jorge Zegarra

ASUNTO : El que indica

FECHA : 02 de octubre de 2023

Mediante la presente, expreso mis cordiales saludos a la Universidad César Vallejo Filial Lima Ate y a la docente Yalú Jorge Zegarra quien solicita autorización para realizar investigación en mi Institución que dignamente dirijo. Sabiendo que la investigación a realizar beneficiará al estudiante investigador como también a la institución donde se realiza la investigación, por ese motivo autorizo la investigación que realizará la docente interesada.

Atentamente,


ROGER SOTELO MARQUEZ
DIRECTOR

Anexo 9

Figuras

Figura 1

Niveles de los estilos de aprendizaje

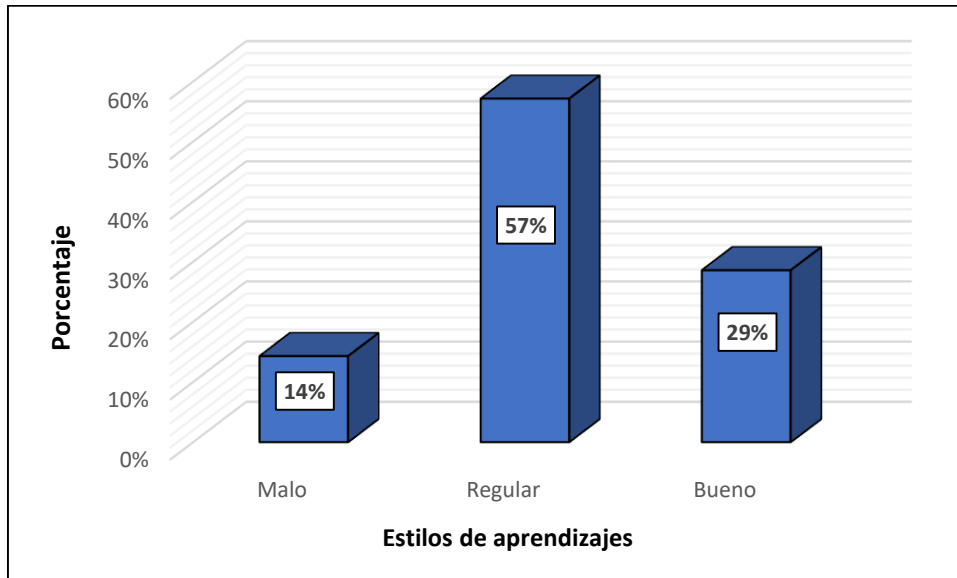


Figura 2

Niveles de las dimensiones de Estilos de aprendizaje

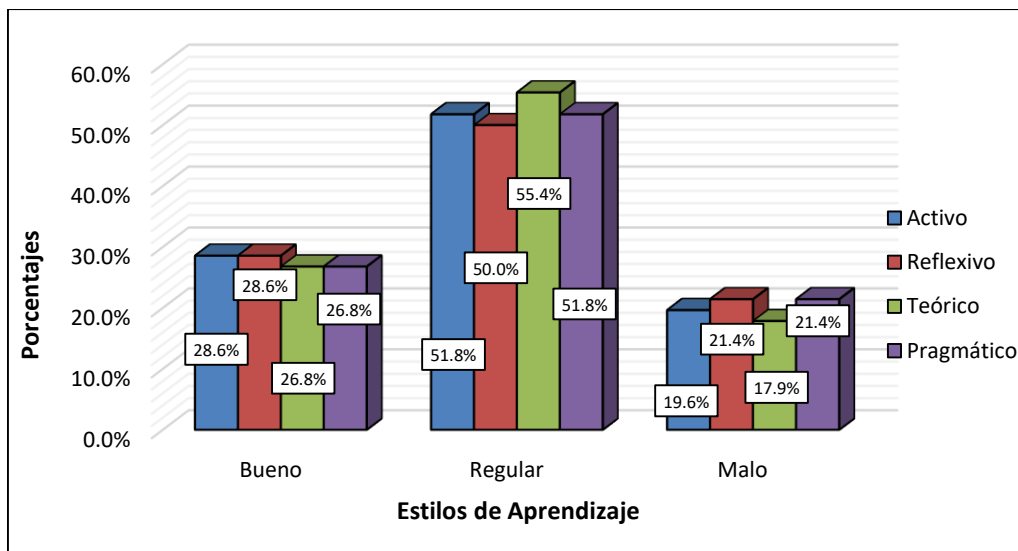


Figura 3

Niveles de IE

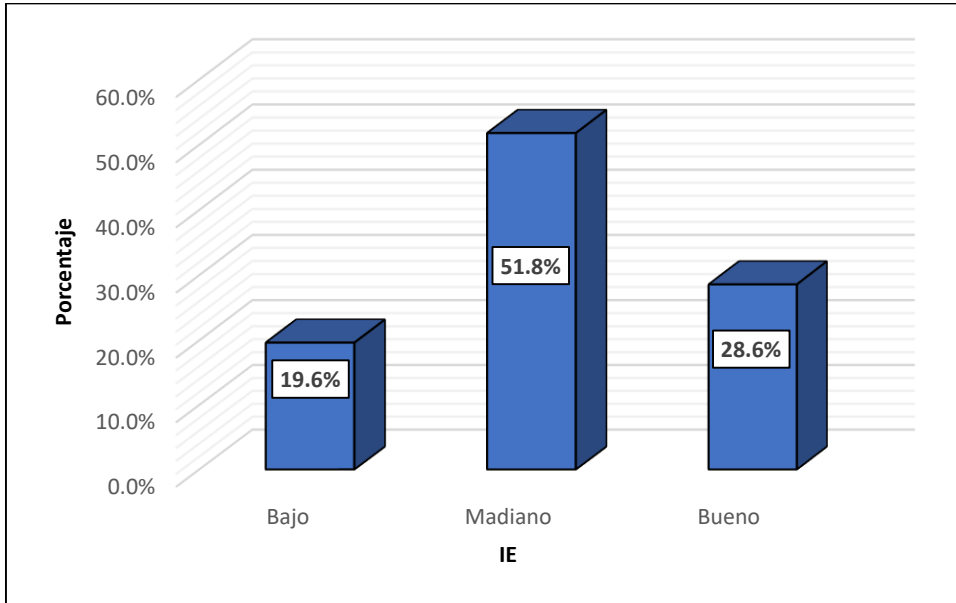
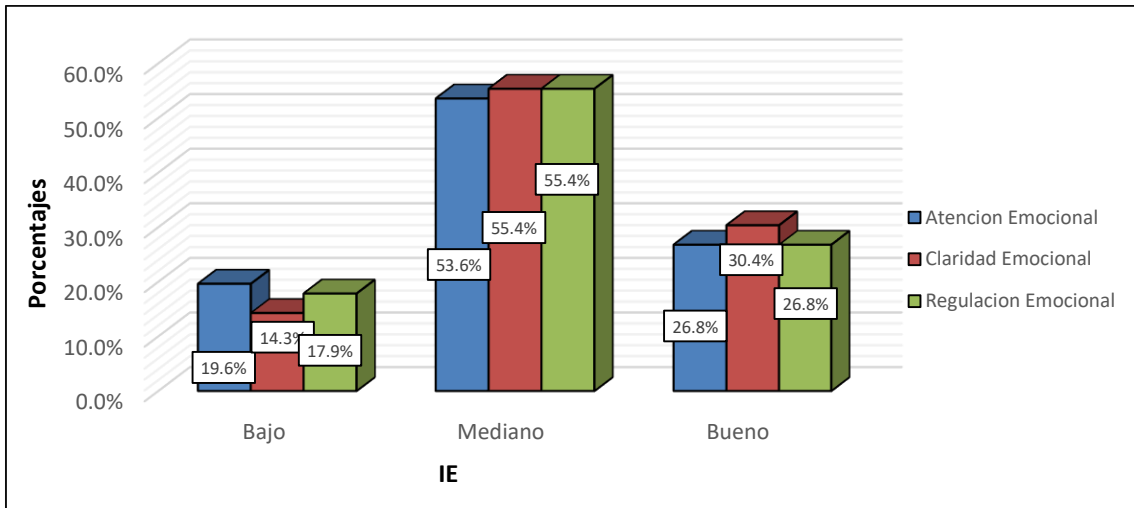


Figura 4

Niveles de dimensiones de IE



Significación:	El cuestionario está determinado por dimensiones, indicadores e ítems.
-----------------------	--

4. **Soporte teórico:**

Los estilos de aprendizaje han sido un enfoque que ha recibido atención en el ámbito educativo. Estos estilos se definen como patrones de comportamiento que incluyen habilidades y enfoques de procesamiento de información utilizados por los estudiantes para lograr un aprendizaje exitoso. Esto involucra aspectos como la estimulación sensorial, procesos reflexivos, memoria y razonamiento lógico (Olmedo, 2020, pp.145-146)

Otra definición de estilos de aprendizaje se refiere a las preferencias individuales por una modalidad particular de aprendizaje que implica la forma en que los estudiantes reciben, recopilan, procesan, organizan e interpretan la información para adquirir conocimiento, utilizando sus experiencias y conocimientos previos (Payaprom & Payaprom, 2020, p.60). Estos estilos de aprendizaje ayudan a comprender por qué algunos estudiantes tienen un mejor desempeño que otros y cómo pueden influir en las calificaciones obtenidas (Alanya et al., 2021, p.179)

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Estilo de Aprendizaje	Estilo activo	Este estilo de aprendizaje se diferencia significativamente de los estilos teórico y reflexivo, ya que requiere una interacción social constante como parte integral del proceso de enseñanza. Los estudiantes con este estilo de aprendizaje prosperan cuando se fomenta el trabajo en grupo y la colaboración. Tienen un entusiasmo particular por las experiencias nuevas y están dispuestos a asumir un enfoque enérgico. Están dispuestos a asumir riesgos en busca de descubrimientos y oportunidades para la improvisación, aunque en ocasiones pueden actuar sin pensar detenidamente antes de tomar medidas (Montaluisa et al., 2019, p.5).

	Estilo reflexivo	Se refiere a individuos que sobresalen en su capacidad para pensar, observar y reflexionar desde múltiples perspectivas antes de llegar a una conclusión. Su proceso de aprendizaje tiende a ser reflexivo, detallado, paciente y orientado hacia el análisis minucioso. Estos estudiantes se enfocan en la recopilación de datos, la elaboración de argumentos y muestran una actitud sensata y una curiosidad investigativa en sus tareas académicas. En términos de su personalidad, tienden a ser reservados y toman decisiones con cautela (Garcés et al., 2019, p.244)
	Estilo teórico	El estilo teórico engloba a individuos cuyo proceso de aprendizaje se beneficia cuando las actividades y recursos promueven el análisis y la síntesis de información a través de un enfoque metódico, lógico, crítico, perspicaz y notoriamente objetivo. Estos estudiantes se destacan por su disciplina y dedicación, lo que les permite formular teorías sólidas y coherentes, lo que a su vez les ayuda a comprender y explicar fenómenos de manera efectiva (Feng et al., 2020, p.432)
	Estilo pragmático	Se centran en la aplicación práctica de los conocimientos, nuevas ideas, teorías y soluciones tecnológicas para abordar problemas de naturaleza práctica. Estos estudiantes disfrutan de la experimentación y adoptan un enfoque realista, práctico, técnico y directo en relación a los materiales de estudio. También muestran una preferencia por la planificación y suelen ser vistos como seguros de sí mismos y decididos en su enfoque (Arenas, 2017, p.228).

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presenté el cuestionario “Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje” elaborado Jorge Zegarra, Yalú en el año 2023, de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. Totalmente en desacuerdo (no)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento: Estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático

- **Primera dimensión:** Estilo activo

Objetivo de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje interactivo, novedoso, improvisador, descubridor, arriesgado, y espontáneo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Improvisado	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.				
	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.				
	Pienso que el actuar impulsivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.				
Descubridor	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.				
	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.				
Arriesgado	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.				

	Suelo dejarme llevar por mis instintos.				
Espontaneo	Me gusta buscar nuevas experiencias.				
	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.				
	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.				

- **Segunda dimensión: Estilo Reflexivo**

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje ponderado, receptivo, analítico y exhaustivo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Ponderado	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.				
	Cuando poseo El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.				
Receptivo	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.				
	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.				

	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúnas para reflexionar, mejor.				
Analítico	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.				
	Me gusta considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión.				
	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.				

Tercera dimensión: Estilo teórico

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Metódico	Normalmente trato de resolver los problemas ordenadamente y paso a paso.				
	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.				
	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio haciendo ejercicio regularmente.				
Lógico	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.				
	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.				
	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.				
Crítico	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos				

	débiles en las argumentaciones de los demás.				
	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.				
	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.				
	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.				
Estructurado	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.				
	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.				

Cuarta dimensión: Estilo Pragmático

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje experimentador, práctico, directo, eficaz y realista

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimentador	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.				
	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.				
Práctico	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.				
	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.				
Eficaz	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su utilidad.				
	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.				
Realista	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.				
	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.				

	Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.				
--	---	--	--	--	--

Diana Soto

Firma

Nombre: Diana Milagros Soto Ore

DNI: 40906548



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario sobre Inteligencia Emocional”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer en gestión. Agradezco su valiosa colaboración.

3. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Loayza Cruz, Manuel Jesús
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Licenciado en matemática y maestría en administración en educación.
Institución donde labora:	Universidad Telesup
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	

4. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala:

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Inteligencia Emocional
Autor:	Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) de Mayer y Salovey (1995), adaptado por Fernández y Extremera (2004)
Procedencia:	España
Administración:	Directa

Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Lima
Significación:	El cuestionario está determinado por dimensiones, indicadores e ítems.

4. **Soporte teórico:**

La inteligencia emocional se conceptualiza como conjunto configurado de capacidades elementales que viabilizan el procesamiento, facilitación, comprensión y regulación efectiva de las emociones; contemplando su concientización, identificación y nombramiento, así como también, las condiciones contextuales en que se experimentan a fin de efectuar un comportamiento adaptativo (Moroñ & Biolik, 2021, p.2). Por otro lado, Además, la inteligencia emocional se define como una habilidad que impulsa la motivación de las personas, ayudándolas a gestionar eficazmente situaciones difíciles y a mantener el autocontrol para evitar la prolongación de pensamientos perjudiciales (Leasa, 2018, p.2). Es importante destacar que esta habilidad no es exclusiva, rara o completamente innata, ya que puede ser desarrollada a través de entrenamiento y aprendizaje continuo.

La inteligencia emocional no se limita solo al manejo de las propias emociones; también desempeña un papel crucial al brindar apoyo empático a los demás. Esto contribuye a que las personas obtengan un entendimiento más sólido de sus propias emociones y, como resultado, sean más capaces de canalizarlas adecuadamente y prevenir situaciones que podrían afectar tanto a ellos como a quienes les rodean (Chandra, 2021, p.3)

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Inteligencia Emocional	Atención emocional	Implica enfocarse en estímulos emocionalmente relevantes, lo que afecta el procesamiento de información. Esta competencia incluye habilidades como el reconocimiento de emociones, el juicio crítico, la flexibilidad en la perspectiva y la toma de decisiones informada por las emociones. (Trifonova, 2020, pp.113-114).

Claridad emocional	Se refiere a la capacidad de procesar emociones a través de un enfoque abstracto e inferencial, no limitándose a la conciencia de las emociones. Esta habilidad implica describir, caracterizar y etiquetar las emociones, lo que facilita la comunicación y comprensión de las mismas, así como la predicción de emociones en situaciones específicas. (Lubbadeh, 2020, p.41).
Reparación emocional	Se relaciona con la gestión de emociones placenteras y displacenteras. Implica la moderación de las emociones placenteras y el fortalecimiento de las emociones displacenteras para lograr objetivos. La reparación emocional no implica reprimir deliberadamente las emociones, sino controlar los impulsos y tener apertura y tolerancia emocional, lo que puede incluir influir en el entorno social. (MacCann et al., 2020, p.152).

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario “Cuestionario sobre Inteligencia Emocional” elaborado Jorge Zegarra, Yalú en el año 2023, de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
	1. totalmente en desacuerdo (no cumple	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento: Atención emocional, Claridad Emocional y Reparación

Emocional

- **Primera dimensión:** Atención Emocional

Objetivo de la Dimensión: Conocer si los estudiantes perciben e identifican, emociones propio, y/o interpersonales.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Percepción de los propios sentimientos	Prestó mucha atención a los sentimientos.				
	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				
Percepción emocional interpersonal	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				
	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				
	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				
Identificación de las emociones propias	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				
	A menudo pienso en mis sentimientos.				
	Presto mucha atención a cómo me siento.				

- **Segunda dimensión:** Claridad emocional

Objetivo: Conocer si los estudiantes identifican y comprende las emociones propias, emociones de los demás.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Comprensión de las emociones propias.	Tengo claros mis sentimientos.				
	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				
	Casi siempre sé cómo me siento.				
Identificación de las emociones de los demás	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				
	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.				
	Siempre puedo decir cómo me siento.				
Comprensión de las emociones de los demás.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				
	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				

Tercera dimensión: Reparación emocional

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes tienen el control en sus emociones personales.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Regulación emocional personal.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				
	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				
	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.				
	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.				
	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				
	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				
	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				



 Firma
 DNI 09921845



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario sobre Inteligencia Emocional”, La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer en gestión. Agradezco su valiosa colaboración.

5. Datos generales del juez

Nombre del juez:	De la Cruz Huamán Yovana Beatriz	
Grado profesional:	Maestría (X)	Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica ()	Social ()
	Educativa (X)	Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docencia - Psicología del Aprendizaje	
Institución donde labora:	Colegio Parroquial San Antonio de Padua	
Tiempo de experiencia el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)		

6. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala:

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Inteligencia Emocional
Autor:	Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) de Mayer y Salovey (1995), adaptado por Fernández y Extremera (2004)
Procedencia:	España
Administración:	Directa

Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Lima
Significación:	El cuestionario está determinado por dimensiones, indicadores e ítems.

4. **Soporte teórico:**

La inteligencia emocional se conceptualiza como conjunto configurado de capacidades elementales que viabilizan el procesamiento, facilitación, comprensión y regulación efectiva de las emociones; contemplando su concientización, identificación y nombramiento, así como también, las condiciones contextuales en que se experimentan a fin de efectuar un comportamiento adaptativo (Moroñ & Biolik, 2021). Por otro lado, Además, la inteligencia emocional se define como una habilidad que impulsa la motivación de las personas, ayudándolas a gestionar eficazmente situaciones difíciles y a mantener el autocontrol para evitar la prolongación de pensamientos perjudiciales (Leasa, 2018). Es importante destacar que esta habilidad no es exclusiva, rara o completamente innata, ya que puede ser desarrollada a través de entrenamiento y aprendizaje continuo.

La inteligencia emocional no se limita solo al manejo de las propias emociones; también desempeña un papel crucial al brindar apoyo empático a los demás. Esto contribuye a que las personas obtengan un entendimiento más sólido de sus propias emociones y, como resultado, sean más capaces de canalizarlas adecuadamente y prevenir situaciones que podrían afectar tanto a ellos como a quienes les rodean (Chandra, 2021)

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Inteligencia Emocional	Atención emocional	Implica enfocarse en estímulos emocionalmente relevantes, lo que afecta el procesamiento de información. Esta competencia incluye habilidades como el reconocimiento de emociones, el juicio crítico, la flexibilidad en la perspectiva y la toma de decisiones informada por las emociones. (Trifonova, 2020).

	Claridad emocional	Se refiere a la capacidad de procesar emociones a través de un enfoque abstracto e inferencial, no limitándose a la conciencia de las emociones. Esta habilidad implica describir, caracterizar y etiquetar las emociones, lo que facilita la comunicación y comprensión de las mismas, así como la predicción de emociones en situaciones específicas. (Lubbadeh,
	Reparación emocional	Se relaciona con la gestión de emociones placenteras y displacenteras. Implica la moderación de las emociones placenteras y el fortalecimiento de las emociones displacenteras para lograr objetivos. La reparación emocional no implica reprimir deliberadamente las emociones, sino controlar los impulsos y tener apertura y tolerancia emocional, lo que puede incluir influir en el entorno social. (MacCann et al., 2020).

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario “Cuestionario sobre Inteligencia Emocional” elaborado Jorge Zegarra, Yalú en el año 2023, de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica	1. Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.

con la dimensión o indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento: Atención emocional, Claridad Emocional y Reparación

Emocional

- **Primera dimensión:** Atención Emocional

Objetivo de la Dimensión: Conocer si los estudiantes perciben e identifican, emociones propio, y/o interpersonales.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Percepción de los propios	Presto mucha atención a los sentimientos.	4	4	4	

sentimientos	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	4	4	4	
Percepción emocional interpersonal	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	4	4	4	
	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	4	4	4	
	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	4	4	4	
Identificación de las emociones propias	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	4	4	4	
	A menudo pienso en mis sentimientos.	4	4	4	
	Presto mucha atención a cómo me siento.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Claridad emocional

Objetivo: Conocer si los estudiantes identifican y comprende las emociones propias, emociones de los demás.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
-------------	------	----------	------------	------------	-----------------------------------

Comprensión de las emociones propias.	Tengo claros mis sentimientos.	4	4	4	
	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	4	4	4	
	Casi siempre sé cómo me siento.	4	4	4	
Identificación de las emociones de los demás.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	4	4	4	
	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	4	4	4	
	Siempre puedo decir cómo me siento.	4	4	4	
Comprensión de las emociones de los demás.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	4	4	4	
	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	4	4	4	

Tercera dimensión: Reparación emocional

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes tienen el control en sus emociones personales.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Regulación emocional personal.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	4	4	4	
	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	4	4	4	
	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	4	4	4	
	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	4	4	4	
	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	4	4	4	
	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	4	4	4	
	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4	4	4	



Firma del evaluador.

DNI: 41025697

**Evaluación por juicio de expertos**

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje”, La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer en gestión. Agradezco su valiosa colaboración.

7. Datos generales del juez

Nombre del juez:	De la Cruz Huamán Yovana Beatriz	
Grado profesional:	Maestría (X)	Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica ()	Social ()
	Educativa (X)	Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docencia - Psicología del Aprendizaje	
Institución donde labora:	Colegio Parroquial San Antonio de Padua	
Tiempo de experiencia el área:	2 a 4 años ()	
	Más de 5 años (x)	
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)		

8. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala:

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje
Autor:	Honey-Alonso (CHAEA), adaptado por ríos Mamani (2022)
Procedencia:	Tacna
Administración:	Directa
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Lima

Significación:	El cuestionario está determinado por dimensiones, indicadores e ítems.
-----------------------	--

4. **Soporte teórico:**

Los estilos de aprendizaje han sido un enfoque que ha recibido atención en el ámbito educativo. Estos estilos se definen como patrones de comportamiento que incluyen habilidades y enfoques de procesamiento de información utilizados por los estudiantes para lograr un aprendizaje exitoso. Esto involucra aspectos como la estimulación sensorial, procesos reflexivos, memoria y razonamiento lógico (Olmedo, 2020)

Otra definición de estilos de aprendizaje se refiere a las preferencias individuales por una modalidad particular de aprendizaje que implica la forma en que los estudiantes reciben, recopilan, procesan, organizan e interpretan la información para adquirir conocimiento, utilizando sus experiencias y conocimientos previos (Payaprom & Payaprom, 2020). Estos estilos de aprendizaje ayudan a comprender por qué algunos estudiantes tienen un mejor desempeño que otros y cómo pueden influir en las calificaciones obtenidas (Alanya et al., 2021)

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Estilo de Aprendizaje	Estilo activo	Este estilo de aprendizaje se diferencia significativamente de los estilos teórico y reflexivo, ya que requiere una interacción social constante como parte integral del proceso de enseñanza. Los estudiantes con este estilo de aprendizaje prosperan cuando se fomenta el trabajo en grupo y la colaboración. Tienen un entusiasmo particular por las experiencias nuevas y están dispuestos a asumir un enfoque enérgico. Están dispuestos a asumir riesgos en busca de descubrimientos y oportunidades para la improvisación, aunque en ocasiones pueden actuar sin pensar detenidamente antes de tomar medidas (Montaluisa et al., 2019, p.5).

	Estilo reflexivo	Se refiere a individuos que sobresalen en su capacidad para pensar, observar y reflexionar desde múltiples perspectivas antes de llegar a una conclusión. Su proceso de aprendizaje tiende a ser reflexivo, detallado, paciente y orientado hacia el análisis minucioso. Estos estudiantes se enfocan en la recopilación de datos, la elaboración de argumentos y muestran una actitud sensata y una curiosidad investigativa en sus tareas académicas. En términos de su personalidad, tienden a ser reservados y toman decisiones con cautela (Garcés et al., 2019, p.244)
	Estilo teórico	El estilo teórico engloba a individuos cuyo proceso de aprendizaje se beneficia cuando las actividades y recursos promueven el análisis y la síntesis de información a través de un enfoque metódico, lógico, crítico, perspicaz y notoriamente objetivo. Estos estudiantes se destacan por su disciplina y dedicación, lo que les permite formular teorías sólidas y coherentes, lo que a su vez les ayuda a comprender y explicar fenómenos de manera efectiva (Feng et al., 2020, p.432)
	Estilo pragmático	Se centran en la aplicación práctica de los conocimientos, nuevas ideas, teorías y soluciones tecnológicas para abordar problemas de naturaleza práctica. Estos estudiantes disfrutan de la experimentación y adoptan un enfoque realista, práctico, técnico y directo en relación a los materiales de estudio. También muestran una preferencia por la planificación y suelen ser vistos como seguros de sí mismos y decididos en su enfoque (Arenas, 2017).

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario “Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje” elaborado Jorge Zegarra, Yalú en el año 2023, de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento: Estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático.

- **Primera dimensión:** Estilo activo

Objetivo de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje interactivo, novedoso, improvisador, descubridor, arriesgado, y espontáneo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Improvisado	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	4	4	4	
	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.	4	4	4	
	Pienso que el actuar impulsivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	4	4	4	
Descubridor	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	4	4	4	
	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	4	4	4	
Arriesgado	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	4	4	4	
	Suelo dejarme llevar por mis instintos.	4	4	4	
Espontáneo	Me gusta buscar nuevas experiencias.	4	4	4	
	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	4	4	4	
	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Estilo Reflexivo

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje ponderado, receptivo, analítico y exhaustivo.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Ponderado	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		4	4	
	Cuando poseo el trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		4	4	
Receptivo	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		4	4	
	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		4	4	
	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúnas para		4	4	
Analítico	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		4	4	
	Me gusta considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		4	4	
	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		4	4	

Tercera dimensión: Estilo teórico

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Metódico	Normalmente trato de resolver los problemas ordenadamente y paso a paso.	4	4	4	
	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	4	4	4	
	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio haciendo ejercicio regularmente.	4	4	4	
Lógico	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	4	4	4	
	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	4	4	4	
	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	4	4	4	
Crítico	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	4	4	4	
	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	4	4	4	
	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	4	4	4	
	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	4	4	4	
Estructurado	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	4	4	4	
	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	4	4	4	

Cuarta dimensión: Estilo Pragmático

Objetivos de la Dimensión: Conocer si los estudiantes desarrollan un aprendizaje experimentador, práctico, directo, eficaz y realista

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimentador	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	4	4	4	
	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	4	4	4	
Práctico	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	4	4	4	
	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	4	4	4	
Eficaz	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por suutilidad.	4	4	4	
	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	4	4	4	
Realista	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	4	4	4	
	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	4	4	4	
	Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	4	4	4	



.....

Firma del evaluador

DNI: 41025697