

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

COHORTE 2022

Tema: La inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba

Trabajo de Titulación, previo a la obtención del Título de Cuarto Nivel de
MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA

MODALIDAD DE TITULACIÓN: Proyecto de desarrollo

Autora: Psicóloga Laura Inés Criollo Barrera, Master

Director: Psicólogo Danny Gonzalo Rivera Flores, Magister

Ambato – Ecuador

2023

A la Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Maestría en Psicopedagogía

El Tribunal receptor del Trabajo de Titulación, presidido por: Doctor. Segundo Víctor Hernández del Salto, e integrado por los señores: Doctor Medardo Alfonso Mera Constante, Magister, Doctora Carmita del Rocío Núñez López, Magister designados por la Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato, para receptor el Trabajo de Titulación con el tema: “La inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba” elaborado y presentado por la Psc. Edu Laura Inés Criollo Barrera, Msc., para optar por el Título de cuarto nivel de Magíster en Psicopedagogía; una vez escuchada la defensa oral del Trabajo de Titulación, el Tribunal aprueba y remite el trabajo para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Dr. Víctor Hernández del Salto, Mg
Presidente y Miembro del Tribunal

Dr. Medardo Alfonso Mera Constante, Mg
Miembro del Tribunal

Dra. Carmita del Rocío Núñez López, Mg.
Miembro del Tribunal

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el Trabajo de Titulación presentado con el tema: **La inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba**, le corresponde exclusivamente a: psicóloga Laura Inés Criollo Barrera Master, Autora bajo la Dirección del Psicólogo Danny Gonzalo Rivera Flores Magister, Director del Trabajo de Titulación, y el patrimonio intelectual a la Universidad Técnica de Ambato.

Psc. Edu. Laura Inés Criollo Barrera, M.Sc.

c.c.:180488002-7

AUTORA

Psc. Edu Danny Gonzalo Rivera Flores, Mg.

c.c.: 1804012969

DIRECTOR

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que el Trabajo de Titulación, sirva como un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución.

Cedo los Derechos de mi trabajo, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Psc.Edu. Laura Inés Criollo Barrera, M.Sc.

c.c.:180488002-7

AUTORA

INDICE GENERAL DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL.....	ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	iii
DERECHOS DE AUTOR	iv
INDICE GENERAL DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
AGRADECIMIENTO	xii
DEDICATORIA	xiii
RESUMEN EJECUTIVO	xiii
SUMMARY	xvi
CAPÍTULO I	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Introducción	1
1.2. Justificación	2
1.3. Objetivos	4
1.3.1. General	4
1.3.2. Específicos	4
CAPITULO II.....	6
MARCO TEORICO.....	6

2.1. Antecedentes investigativos.....	6
2.1.1. Antecedentes nacionales	6
2.1.2. Antecedentes internacionales	11
2.2. Fundamentación científica	18
2.2.1. Inteligencia emocional	18
2.2.1.1. Definición	18
2.2.1.2. Modelos de inteligencia emocional	20
- Modelo de competencias según goleman	20
- Modelo de habilidades según mayer salovey	23
- Modelo emocional social según ba ron	26
2.2.1.3. Componentes de la emoción.....	27
Fisiológica.....	27
Estructuras Corticales	27
Estructuras Subcorticales	28
Componentes Psicológicos	31
2.2.1.4. Medición de la inteligencia emocional.....	31
Según Ba Ron	32
2.2.2. Habilidades del aprendizaje	32
2.2.2.1. Definición	32
2.2.2.2. Base neurológica del aprendizaje	33
Los circuitos de la memoria y su relación en el aprendizaje	38

Trastornos de aprendizaje	41
Clasificación de los trastornos de aprendizaje	42
2.2.2.3. Escala de valoración de habilidades de aprendizaje LASSI.....	44
CAPITULO III.....	46
MARCO METODOLÓGICO.....	46
3.1. Tipo de investigación.....	46
3.2. Población o muestra:.....	48
3.3. Prueba de hipótesis - pregunta científica – idea a defender.....	48
3.4. Recolección de información:	49
3.5. Procesamiento de la información y análisis estadístico:.....	53
Nivel estadístico de significancia y regla de decisión.	53
Dimensiones valoradas, discriminación y confiabilidad.	53
Estadística de las dimensiones de la orientación psicopedagógica incide en el proceso de aprendizaje significativo.	58
Correlaciones	58
Decisión Final	62
CAPITULO IV.....	67
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	67
Variable dependiente: inteligencia emocional.....	69
Cociente emocional total.....	70
Área intrapersonal.....	72

Área interpersonal.....	74
Área manejo del estrés.....	76
Área adaptabilidad.....	79
Área de ánimo general.....	82
Área de impresión positiva.....	85
Índice de inconsistencia.....	88
Variable independiente: habilidades de aprendizaje.....	90
Actitud.....	91
Motivación.....	93
Administración de tiempo.....	95
Ansiedad.....	97
Concentración.....	99
Procesamiento de información.....	101
Selección de ideas principales.....	103
Ayudas de estudio.....	105
Autoevaluación.....	107
Estrategias de prueba.....	109
CAPÍTULO V.....	111
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, BIBLIOGRAFÍA, ANEXOS.....	111
5.1. Conclusiones.....	111
5.2. Recomendaciones.....	113

5.3. Bibliografía	114
5.4. Anexos	122
Anexos fotográficos	122
Autorización de la institución educativa.....	124
Autorización de los padres de familia.....	125
Test de EQUI BARON	126
TEST DE LASSIE	128

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje	44
Tabla 2. Población de estudiantes	48
Tabla 3. Recolección de información	49
Tabla 4. Valoración Inteligencia Emocional VI	53
Tabla 5. Pautas de interpretación Inteligencia emocional	54
Tabla 6. Valoración habilidades de aprendizaje VD	56
Tabla 7. Pautas para interpretar los puntajes estándares LASSI.....	57
Tabla 8. Correlaciones	58
Tabla 9. Cociente emocional total	70
Tabla 10. Área intrapersonal.....	72
Tabla 11. Área Interpersonal.....	74
Tabla 12. Área manejo de estrés	76
Tabla 13. Área de adaptabilidad	79
Tabla 14. Área de ánimo general	82
Tabla 15. Área de impresión positiva	85
Tabla 16. Índice de inconsistencia	88
Tabla 17. Actitud	91
Tabla 18. Motivación	93
Tabla 19. Administración del tiempo.....	95
Tabla 20. Ansiedad	97
Tabla 21. Concentración	99
Tabla 22. Procesamiento de información.....	101
Tabla 23. Selección de ideas principales	103
Tabla 24. Ayudas de estudio	105
Tabla 25. Autoevaluación	107
Tabla 26. Estrategias de prueba	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1. Hemisferios cerebrales.....	41
Ilustración 2. Dificultades de aprendizaje.....	43
Ilustración 3. Cociente emocional total	70
Ilustración 4. Área intrapersonal.....	72
Ilustración 5. Área interpersonal.....	74
Ilustración 6. Manejo del estrés	76
Ilustración 7. Área de adaptabilidad	79
Ilustración 8. Área ánimo general.....	82
Ilustración 9. Área de impresión positiva	85
Ilustración 10. Índice de inconsistencia.....	88
Ilustración 11. Actitud	91
Ilustración 12. Motivación.....	93
Ilustración 13. Administración de tiempo.....	95
Ilustración 14. Ansiedad	97
Ilustración 15. Concentración	99
Ilustración 16. Procesamiento de información.....	101
Ilustración 17. Selección de ideas principales	103
Ilustración 18. Ayudas de estudio.....	105
Ilustración 19. Autoevaluación o control.....	107
Ilustración 20. Estrategias de prueba	109

AGRADECIMIENTO

Con un profundo sentimiento de gratitud, deseo expresar mi reconocimiento a todos aquellos que han sido fundamentales en el camino hacia la realización de mis sueños. En primer lugar, quiero agradecer a Dios por enseñarme valiosas lecciones de vida y por brindarme la fuerza necesaria para enfrentar cualquier desafío como una guerrera.

A mis queridos padres, mi mayor fuente de inspiración, les debo un agradecimiento eterno. Siempre han estado a mi lado, regalándome palabras de aliento y ofreciéndome su apoyo incondicional. Su alegría y fortaleza han sido contagiosas, moldeando en mí un corazón humilde y generoso.

A mis respetados profesores, les agradezco de corazón. Han trazado el rumbo de mi camino con palabras sabias y han sido mucho más que simples educadores; también han brindado su valiosa amistad. Guardo en mi corazón gratos recuerdos de nuestros momentos compartidos.

A mis amigos y compañeros, con quienes he vivido grandes aventuras, quiero expresar mi más profundo agradecimiento. Ahora no solo son amigos, sino verdaderos hermanos. Su amistad ha sido un tesoro inestimable, brindándome apoyo y compañía en cada paso del camino.

Y a la Unidad Educativa HUASIMPAMBA, quiero extender mi gratitud por abrirme sus puertas y permitirme compartir conocimientos con mis estudiantes. Ellos han sido mi fuerza y sostén en mi vida cotidiana, y me han inspirado a crecer tanto personal como profesionalmente.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento. Han sido pilares fundamentales en mi trayectoria, y cada uno de ustedes ha dejado una huella imborrable en mi corazón. Valoraré siempre el amor, el apoyo y las enseñanzas que he recibido.

Psicóloga Laura Inés Criollo Barrera, Máster

DEDICATORIA

"A Dios, mi guía y fortaleza en cada paso de mi vida, le dedico este logro, reconociendo que, sin su amor y sabiduría, nada de esto sería posible.

A mis padres, cuyo amor incondicional y apoyo constante han sido mi mayor inspiración. Su sacrificio y fe en mí me han llevado a alcanzar este hito, y les estoy eternamente agradecido.

A mis amigos, quienes han compartido risas, consejos y momentos de ánimo en este largo viaje. Su amistad ha sido un bálsamo para las dificultades y un motivo de celebración en los triunfos.

A mis queridos docentes, quienes con paciencia y dedicación han impartido conocimiento y orientación. Su influencia ha sido fundamental en mi desarrollo académico y profesional.

A las instituciones que han hecho posible mi trabajo de investigación, a través de su apoyo logístico y recursos. Su contribución ha sido un pilar esencial en la culminación de este proyecto.

Este logro no es solo mío, sino de todos ustedes que han estado a mi lado a lo largo de esta travesía. Gracias por ser mi apoyo, mi inspiración y mi motivación constante. Este logro lleva un pedazo del corazón de cada uno de ustedes."

Psicóloga Laura Inés Criollo Barrera, Máster

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

COHORTE 2022

TEMA: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS HABILIDADES DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA HUASIMPAMBA

MODALIDAD DE TITULACIÓN: Proyecto de desarrollo

AUTORA: Psicóloga Laura Inés Criollo Barrera, Máster

DIRECTOR: Psicólogo Danny Gonzalo Rivera Flores, Máster

FECHA: 30 de octubre del 2023

RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio se enfoca en explorar la correlación entre la inteligencia emocional (IE) y las habilidades de aprendizaje en estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba. La inteligencia emocional, que engloba la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, ha demostrado tener una influencia significativa en el éxito académico y el desarrollo de habilidades de aprendizaje efectivas.

Los análisis inferenciales revelaron relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje. Se evaluaron ocho dimensiones para la IE y diez elementos para las habilidades del aprendizaje. Destacan correlaciones en la dimensión IE1 (cociente emocional) con la habilidad del aprendizaje en la actitud (L1), y la dimensión IE2 (intrapersonal) con la ansiedad (L4). Además, se observaron

relaciones en la dimensión IE3 (interpersonal) con diversas habilidades del aprendizaje, así como en las dimensiones IE4 (manejo estrés) a IE7 (impresión positiva).

Los valores de significancia (P_c) < 0,05 Hi indican correlaciones significativas. Específicamente, IE1 mostró evaluación significativa con la actitud ($P_c = 0,000$) y la ansiedad ($P_c = 0,000$). IE2 reveló evaluación significativa con la ansiedad ($P_c = 0,038$). IE3 presentó correlaciones significativas con la administración del tiempo ($P_c = 0,024$), concentración ($P_c = 0,033$), procesamiento de información ($P_c = 0,009$), ayudas al estudio ($P_c = 0,0043$) y estrategia de prueba ($P_c = 0,042$). IE4 a IE7 también mostraron correlaciones significativas con diversas habilidades del aprendizaje.

En conclusión, este estudio respalda la premisa de que la inteligencia emocional incide de manera significativa en las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de básica superior, validando la Hipótesis Alterna y refutando la Hipótesis Nula en este contexto. Cabe destacar que las correlaciones se realizaron utilizando la prueba de Tau b de Kendall debido a la naturaleza no paramétrica de los datos.

DESCRIPTORES: HABILIDADES SOCIALES, *HABILIDADES DE APRENDIZAJE, INTELIGENCIA EMOCIONAL, METODOLOGÍA, TECNICAS DE ESTUDIO*

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

COHORTE 2022

THEME: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LEARNING SKILLS IN STUDENTS OF HIGHER BASIC EDUCATION OF THE HUASIMPAMBA EDUCATIONAL UNIT.

DEGREE MODALITY: Development Project

AUTHOR: Psychologist Laura Inés Criollo Barrera Master

DIRECTED BY: Psychologist Danny Gonzalo Rivera Flores Magister

DATE: October 30, 2023

SUMMARY

This study focuses on exploring the correlation between emotional intelligence (EI) and learning skills in higher basic education students of the Huasimpamba Educational Unit. Emotional intelligence, which encompasses the ability to recognize, understand and regulate one's own and others' emotions, has been shown to have a significant influence on academic success and the development of effective learning skills.

Inferential analyses revealed statistically significant relationships between dimensions of emotional intelligence and learning skills. Eight dimensions were assessed for EI and ten items for learning skills. Correlations stand out in the EI1 dimension (emotional quotient) with learning ability in attitude (L1), and the EI2 dimension (intrapersonal) with anxiety (L4). In addition, relationships were observed in dimension EI3 (interpersonal) with various learning skills, as well as in dimensions EI4 (stress management) to EI7 (positive impression).

Significance values (P_c) < 0.05 Hi indicate significant correlations. Specifically, IE1 showed significant evaluation with attitude ($P_c = 0.000$) and anxiety ($P_c = 0.000$). IE2 revealed

significant evaluation with anxiety ($P_c = 0.038$). IE3 presented significant correlations with time management ($P_c = 0.024$), concentration ($P_c = 0.033$), information processing ($P_c = 0.009$), study aids ($P_c = 0.0043$), and testing strategy ($P_c = 0.042$). IE4 to IE7 also showed significant correlations with various learning skills.

In conclusion, this study supports the premise that emotional intelligence has a significant impact on the learning skills of upper elementary students, validating the Alternate Hypothesis and refuting the Null Hypothesis in this context. It should be noted that the correlations were performed using Kendall's Tau b test due to the non-parametric nature of the data.

DESCRIPTORS: SOCIAL SKILLS, LEARNING SKILLS, EMOTIONAL INTELLIGENCE, METHODOLOGY, STUDY TECHNIQUES

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

El presente trabajo de investigación consta de cinco capítulos en los que se ha recopilado información relevante sobre temas de gran importancia en inteligencia emocional y habilidades de aprendizaje. Después de estudiar y analizar estos temas, hemos llegado a una solución para promover hábitos y técnicas de estudio adecuados entre los estudiantes de la Unidad Educativa Huasimpamba de la ciudad de Pelileo, Provincia de Tungurahua. Se ha comprobado que la inteligencia emocional influye en las habilidades de aprendizaje, capacitando a los adolescentes para enfrentar situaciones de riesgo y crecer como individuos proactivos en la sociedad. Por ello, en este proyecto de investigación hemos localizado de forma rápida y creativa una forma significativa de intervenir en el insuficiente desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes,

El **Capítulo I** contiene: El tema de investigación, el planteamiento del Problema, la justificación y los objetivos.

El **Capítulo II** se refiere al Marco Teórico, con sus respectivas fundamentaciones filosófica, Epistemológica, Ontológica, Axiológica, Psicológica y legal, sus categorías fundamentales que son la base de este trabajo de investigación apoyado en la hipótesis planteada y el señalamiento de las variables correspondientes.

El **Capítulo III**, el Marco Metodológico comprende la modalidad y tipo de estudio que se efectuó, así como la población y muestra de estudio, la operacionalización de las variables y los planes de recolección y procesamiento de la información.

El **Capítulo IV**, abarca el análisis e interpretación de resultados, discusión, obtenidos en la investigación y finalmente la verificación de la hipótesis mediante la estadística pertinente

En el **Capítulo V**: Se refiere a las conclusiones y recomendaciones necesarias para proponer una solución al problema tratado en la indagación

1.2. Justificación

La investigación correlacional de la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje es de gran **interés** educativo, ya que estos aspectos influyen significativamente en el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los jóvenes. La inteligencia emocional permite a los estudiantes manejar sus emociones e interrelacionarse adecuadamente con su entorno, mientras que las habilidades de aprendizaje les permite adquirir conocimientos de manera más eficiente y autónoma. Por lo tanto, estudiar estos aspectos puede contribuir a mejorar la calidad de la educación y a formar ciudadanos más competentes y comprometidos con su sociedad.

La investigación de la reciprocidad entre las variables referidas, con la población objetivo es **importante** porque puede mejorar el desempeño académico al aplicar estrategias significativas con la consecuencia de la prevención del fracaso escolar. Al examinar esta interconexión, los profesionales de la educación pueden idear formas de optimizar el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes, alentar el cultivo de habilidades sociales y de resolución de problemas que les resultarán beneficiosas a lo largo de toda su vida.

Analizar la relación entre los parámetros propuestos puede afectar significativamente el bienestar holístico de los estudiantes, por lo que influye en su capacidad adaptativa, igual que en el manejo del estrés y las emociones negativas relacionadas con el aprendizaje, por lo tanto, mejora su motivación y rendimiento. Asimismo, desarrollar hábitos de estudio efectivos,

como la motivación, la administración del tiempo, la concentración, el procesamiento de información y la selección de ideas principales, pueden tener mayor éxito en la vida.

La investigación sobre la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje es de gran **utilidad** teórica y metodológica. En términos teóricos, puede ayudar a desarrollar teorías existentes y generar nuevas hipótesis, así como a comprender cómo estas variables afectan el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. En términos metodológicos, mejora la aplicación de herramientas y métodos de evaluación para identificar las necesidades específicas de los estudiantes, para potencializar su desempeño académico y satisfacción en el aprendizaje.

Cabe destacar que la **factibilidad** del estudio se basa en que la institución educativa presenta la predisposición para colaborar con jornadas académicas dentro de las aulas, lo que permite el desarrollo y la aplicación de la prueba EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio Lassi. Además, se fundamenta en artículos científicos que han evidenciado una diferencia marcada en cuanto a las destrezas emocionales, sociales y personales.

Al estudiar la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje, se considera la **originalidad** como un factor clave. Esto se debe a que cada estudiante tiene sus propias fortalezas y debilidades en cuanto a su inteligencia emocional y habilidades de aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias y enfoques para mejorar estos aspectos deben ser personalizados y adaptados a las necesidades individuales. Fomentar la originalidad en el aprendizaje permite a los estudiantes descubrir sus habilidades y fortalezas y desarrollar su creatividad y pensamiento crítico, lo que puede ser muy valioso en su futuro académico y profesional.

La investigación tiene como objetivo determinar cómo la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje **benefician** a los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba, y cómo esto puede beneficiar a los padres y a la comunidad educativa en general. Los padres pueden aprender a apoyar a sus hijos en estas áreas, por lo que permite optimizar la relación y el ambiente familiar, mientras que la comunidad educativa puede comprender mejor las necesidades y desafíos de los estudiantes, buscando alternativas en el desarrollo de políticas más efectivas. Además, el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes puede conducir a un futuro más exitoso y beneficioso para toda la comunidad.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Analizar la incidencia de la inteligencia emocional en las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba.

1.3.2. Específicos

- a) Evaluar la inteligencia emocional en función de las habilidades emocionales y sociales como características centrales mediante la prueba EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory en los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba
- b) Identificar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio Lassi en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba

- c) Contrastar las variables de la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba como factores incidentes.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1.ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

El marco teórico que respalda esta investigación se fundamenta en el análisis e integración de teorías de expertos en el campo de la investigación educativa, obtenidas de diversos artículos científicos y repositorios virtuales. Estas teorías fueron seleccionadas debido a su valioso aporte al pensamiento investigativo, y se utilizan para establecer un sólido marco teórico que sustenta la propuesta de estudio.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Con base en la investigación realizada en Latacunga en el año 2020 por Gallardo, con el tema: “*Formación de hábitos educativos para el nivel básica superior*” se concluye que todas las etapas de la investigación sobre los hábitos educativos se han llevado a cabo en la medida de las posibilidades, incluyendo la fundamentación epistemológica, el diagnóstico, la propuesta y la validación, a través de la validación de expertos y usuarios de la propuesta metodológica. La propuesta metodológica se ajusta al enfoque mayoritariamente cualitativo de la investigación, al ser diseñada y planificada con instrumentos, técnicas y metodología apropiadas. El diagnóstico de la situación problemática se ha realizado cuantitativamente, aunque la valoración del nivel de satisfacción personal de los usuarios se ha hecho cualitativamente. Se han utilizado recursos y actividades variadas que aportan nuevas estrategias metodológicas

para estimular el desarrollo de hábitos de aprendizaje, lo cual permite motivar al estudiante a asimilar el contenido de manera efectiva (Gallardo, 2020).

En la investigación realizada en el año 2021 por Sánchez y otros, con el tema "*Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador*", se concluyó que no hay una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la inteligencia emocional entre estudiantes de género femenino y masculino en la parroquia de Huambaló, Ecuador. Sin embargo, se encontró una marcada diferencia en el desarrollo de la atención emocional, claridad y reparación emocional entre los estudiantes con bajo rendimiento académico y aquellos con un rendimiento académico adecuado. Los primeros presentan poca atención a sus emociones y deben mejorar su percepción y regulación emocional, mientras que los estudiantes con un rendimiento académico superior a 7 muestran resultados adecuados en las tres dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas (Sánchez et al., 2021).

En otra investigación de 2021 de Macías, sobre "*Inteligencia Emocional en el Ciclo de Aprendizaje*", en la Universidad de Guayaquil, se concluyó que el desarrollo de la inteligencia emocional permite a los niños gestionar sus emociones y sentimientos, algo importante en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es fundamental que el docente juegue un papel de guía en este proceso, contando con estrategias y metodologías adecuadas para dirigirlo, de manera que los estudiantes puedan adquirir las habilidades necesarias y expresar sus sentimientos de manera apropiada (Macias, 2021).

De igual manera en la investigación del 2022 realizada por Arciniega Rosa con el tema: "*Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en*

estudiantes del bachillerato”, el proyecto busca diseñar estrategias para desarrollar inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa "Ibarra". Se destaca la importancia de integrar gradualmente estas habilidades en las actividades académicas para contribuir al desarrollo integral del estudiante. Se propone un manual basado en los pilares de la inteligencia emocional. Aunque se reconoce el esfuerzo del equipo docente, se enfatiza la necesidad continua de mejorar, ya que la falta de estas actividades impacta negativamente en el proceso educativo. Se instala a los docentes a promover el aprendizaje basado en conocimientos previos, el desarrollo de relaciones inter e intrapersonales, y el autocontrol para el éxito académico y personal de los estudiantes (Arciniega, 2022).

Adicionalmente, en otra investigación realizada en Ambato en el año 2022 por Pilco y Gonzáles, con el tema *"Inteligencia Emocional y Funcionamiento Familiar en Adolescentes del Cantón Ambato"*, se concluyó que la mayoría de los adolescentes de la muestra presentaron niveles de inteligencia emocional promedio, seguido de un grupo que necesita mejorar sus niveles de inteligencia emocional, y un número menor de adolescentes que reflejaron niveles bajos. Un hallazgo importante que considerar es que no se encontró ningún adolescente con niveles excelentes (Pilco y González, 2022).

En la investigación efectuada en el año 2022 por Flores Christian con el tema *“El uso de técnicas de inteligencia emocional para el mejoramiento en el aprendizaje”*; la investigación se enfoca en abordar las consecuencias del caso, uso de estrategias de inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa Particular “Antonio Flores”. El objetivo principal es diseñar estrategias basadas en inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico. Se analizó el aporte didáctico

de la inteligencia emocional, la colaboración de maestros y padres de familia bajo la coordinación del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), y el impacto en el rendimiento académico. La investigación se basa en referentes como Daniel Goleman, Mayer y Salovey, Rojas Pedregosa, Claeys Bouuaert, y Muñoz Joaquín. Metodológicamente, se adopta el paradigma de la complejidad con un enfoque mixto, utilizando encuestas y entrevistas a expertos como técnicas, cuestionarios y bancos de preguntas como instrumentos de investigación. El diseño metodológico es mixto, y el tipo de investigación es descriptiva, bibliográfica, y de campo, evaluando a 15 docentes, 96 estudiantes y 2 expertos. Se concluye que la inteligencia emocional complementa el proceso de enseñanza-aprendizaje al integrarse con los conocimientos académicos. Se destaca la importancia de crear espacios de motivación y socialización estudiantil para mejorar el ambiente escolar. El trabajo colaborativo se identifica como una herramienta significativa para la integración e inclusión dentro de la clase (Flores, 2022).

Otra fuente de investigación llevada a cabo en Cuenca en el año 2022 por Enríquez Jenny, con el tema: *“Análisis de caso: estudio de los aspectos que influyen en los hábitos de estudio y rendimiento académico para plantear alternativas que ayuden a mejorar el rendimiento en los estudiantes de los décimos de básica de la Escuela de Educación Básica “Alfonso Carrión Heredia” durante el año lectivo 2020 – 2021”* se concluye que los aspectos familiares y culturales son los que tienen mayor influencia en el desarrollo de los hábitos de estudio en los estudiantes, ya que forman parte intrínseca de su vida y son con los que más interactúan durante su etapa escolar. Se ha observado que el uso inadecuado de la tecnología en ocasiones lleva a que los estudiantes descuiden sus estudios y se dediquen a actividades poco educativas, lo cual puede tener un impacto negativo en su desarrollo académico (Enríquez, 2022).

En otra investigación realizada en Guayaquil en el año 2022 por Chávez Larissa con el tema; “La inteligencia emocional en el aprendizaje”, aborda la crianza de hijos con el propósito común de lograr su felicidad, destacando la falta de atención de la sociedad al desarrollo de la inteligencia emocional desde la primera infancia. Se instala a fortalecer este aspecto en el sistema educativo ecuatoriano. Se cuestiona la percepción colectiva del éxito, subrayando la importancia de educar en inteligencia emocional para la realización personal. Se desafiaba la dicotomía entre lo emocional y lo intelectual, destacando la interconexión natural según Vigotsky. La teoría de Maslow sobre la pirámide de necesidades subraya la relación entre afiliación, reconocimiento y felicidad. El apego se presenta como el principal enlace emocional en la infancia, determinando la salud emocional y adaptación del niño a lo largo del ciclo vital (Chávez, 2022).

Otra forma de contribuir al análisis investigativo en el 2023, Velastegui Jenifer con el tema: “*Autocontrol de las emociones y su incidencia en el rendimiento académico en pandemia*” La investigación se centra en las dificultades académicas de los estudiantes de Educación Media durante la pandemia de Covid-19. Se reconoce que el estado socioemocional está estrechamente vinculado a las competencias académicas, destacando la necesidad de desarrollar tanto aspectos cognitivos como la inteligencia emocional para enfrentar equilibradamente la situación actual y prevenir impactos negativos en el rendimiento académico. El objetivo principal es establecer la relación entre el manejo de las emociones y el rendimiento académico, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta época de pandemia. La investigación adopta un enfoque cuanti-cualitativo y un diseño longitudinal, evaluando antes y después de la intervención. Se utiliza un enfoque correlacional explicativo al vincular las variables de autocontrol emocional y rendimiento académico. Se emplea un diseño experimental con hipótesis para buscar mejoras palpables en los resultados.

La investigación busca estimular un mejor rendimiento académico, establecer técnicas para la resolución de problemas, fomentar el trabajo en equipo y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes (Velastegui, 2023).

Así como también en la investigación realizada en el 2023 por Baque Ericka con el tema “Inteligencia emocional en la educación virtual de los estudiantes con dificultades de lectura de educación general básica” este estudio se enfocó en la Inteligencia Emocional en la educación virtual de estudiantes con dificultades de lectura, específicamente en el cuarto grado de Educación General Básica en la Unidad Educativa Bilingüe Brisas del Río. El objetivo fue determinar la influencia de las estrategias metodológicas en la inteligencia emocional de estos estudiantes, con el propósito de mejorar sus habilidades lectoras. Se emplearon métodos de análisis y síntesis, así como el método teórico deductivo. Los resultados, obtenidos a través de entrevistas a directivos, encuestas a docentes y observaciones a estudiantes, resaltaron la importancia de la actualización docente y la necesidad de estrategias metodológicas que fomenten la inteligencia emocional. La propuesta metodológica sugiere que los estudiantes reconozcan y gestionen sus emociones, realizando un autoanálisis para superar la frustración asociada a las dificultades de lectura. La colaboración entre la escuela y el hogar se considera fundamental para el éxito del estudiante (Baque, 2023).

2.1.2. Antecedentes internacionales

En la investigación realizada en Lima en el año 2019 por Bellido Roberto con el tema “*La inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del V ciclo de educación básica regular de una institución educativa de ventanilla-callao*” se propuso determinar la relación entre la inteligencia emocional, sus dimensiones y el rendimiento académico en

estudiantes de una institución educativa en Callao. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional y un método hipotético deductivo. La muestra consistió en 114 estudiantes del V ciclo de Educación Básica Regular, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Los instrumentos utilizados fueron el EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory y las calificaciones de los estudiantes. Los resultados mostraron una evaluación significativa de 0,449**, indicando una relación directa y moderada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se confirmaron cinco de las seis hipótesis alternas, excepto la falta de relación entre la dimensión intrapersonal y el rendimiento académico (Santos, 2019).

Así como también en la investigación realizada en España en el año 2019 por Salinas Rosario con el tema “*Variables cognitivo-motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico*” refiere que la motivación, un constructo central en Psicología educativa, se examina en este trabajo junto con variables cognitivo-motivacionales (atribuciones causales, metas académicas, metas múltiples y autoconcepto). Se incluye la Inteligencia Emocional por su relevancia en el rendimiento académico. La investigación, que involucra a 1.502 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, utiliza varios instrumentos para evaluar estas variables. Los resultados sugieren relaciones complejas entre las variables, destacando la importancia del autoconcepto académico, la adopción de múltiples metas y la influencia positiva de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Las diferencias basadas en género, edad y rendimiento académico también se destacan. Se concluye que estas variables representan áreas claves para intervenciones educativas, subrayando la necesidad de fomentar el desarrollo del autoconcepto positivo y la competencia emocional en los estudiantes (Salinas, 2019).

En la investigación llevada a cabo en España en el año 2019 por Broc Cavero, sobre el tema de "*Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*", se llegó a la siguiente conclusión: Este estudio replicó de manera simplificada el instrumento utilizado en un estudio de validación realizado por Ferrándiz et al. (2012) en España, con el objetivo de validar el inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On en una muestra de 1655 estudiantes en Murcia, España, con edades comprendidas entre 6 y 18 años, centrándose específicamente en la educación secundaria (12 a 18 años). Los resultados obtenidos mostraron una alta similitud entre la población original y la muestra más pequeña utilizada en este estudio, lo que sugiere una mayor validez convergente del instrumento. Además, se encontraron correlaciones significativas pero bajas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico medido por el número de aprobados o suspendidos, que explican menos del 8% de la varianza. Por lo tanto, se sugiere que se deben buscar otras variables psicológicas, educativas o familiares que puedan estar implicadas como variables latentes, en línea con trabajos alternativos y complementarios realizados por Broc (2017, 2018). (Broc, 2019).

En el estudio realizado en Perú por Millones en el año 2019, con el tema "*Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria*", se llegó a la siguiente conclusión: Existe una correlación positiva alta entre las variables de estudio, lo que significa que a medida que la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria sea alta, sus hábitos de estudio serán positivos. Sin embargo, se encontró que la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria en general presenta un bajo nivel, siendo el 39,7% de los estudiantes clasificados en el nivel bajo, seguido por un 27,4% en nivel adecuado, un 17,8% en nivel muy bajo, un 12,3% en nivel alto y solo un 2,8% en nivel muy alto. En cuanto a los hábitos de estudio, se identificó que la tendencia es negativa, siendo el 35,6% de los estudiantes

clasificados en un estilo con tendencia negativa, seguido por un 37% en los niveles negativos y muy negativos. En contraste, solo se identificó un 15% en niveles de tendencia positiva, un 8,2% en nivel positivo y solo un 4,1% en nivel muy positivo (Millones, 2019).

En otra investigación realizada en Lima, Perú, en el año 2019 por Kaltenbrunner Graf Annette Eva y Vallejos Saavedra Blanca Josefina, con el tema "*Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Tercer Año de Secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho*", se llegó a las siguientes conclusiones: en cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se afirma que existe una correlación alta ($\rho=0,767$) en los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017. Al analizar la relación entre el comportamiento intrapersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría, se evidencia una correlación significativa moderada ($\rho=0,576$). En lo que respecta a la relación entre el componente de adaptabilidad y el rendimiento académico, se observa una correlación significativa moderada ($\rho=0,424$), siendo el coeficiente de correlación más bajo en este estudio. En relación con la conexión entre el componente de manejo del estrés y el rendimiento académico, se determina una correlación significativa alta ($\rho=0,749$). Finalmente, en cuanto a la relación entre el nivel del componente de estado de ánimo general y el rendimiento académico, se confirma una correlación significativa moderada ($\rho=0,542$) (Kaltenbrunner y Vallejos, 2019).

En otra investigación efectuada en Piura, Perú, en el año 2021 por Ortega Jessica con el tema "*Inteligencia Emocional y su Influencia en la Autorregulación del Aprendizaje de*

Estudiantes de una Institución Educativa, Guayas, 2020” La investigación tuvo como objetivo evaluar la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje autorregulado de estudiantes de educación secundaria en la Institución Educativa Kingman de Milagro, Ecuador, en 2020. Se empleó una metodología cuantitativa, correlacional y transversal, con un diseño descriptivo correlacional causal. nada experimental. La población estudiada consistió en 30 estudiantes de segundo año de secundaria. Se utilizaron el Inventario de Bar-On Ice abreviado para medir la inteligencia emocional y el cuestionario de Torre para evaluar la autorregulación del aprendizaje, ambos validados por expertos y con confiabilidad determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados indican que no existe una compensación significativa entre la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje (Sig. = ,849; Rho = -0,036 y R = 0,003). Además, las dimensiones específicas de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general) no muestran una relación significativa con la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes objeto de estudio (Ortega, 2021).

Otra investigación realizada en España en el año 2021 por Álvarez Josefina con el tema *“Las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones en secundaria”* El propósito de esta investigación es examinar la importancia y la interrelación de diversas variables en el proceso de toma de decisiones en estudiantes de secundaria. Participaron 519 sujetos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 2º de Bachillerato. Se utilizaron seis escalas y se incluyeron respuestas a cuatro preguntas abiertas. Los resultados obtenidos confirman que variables como género, curso académico, tipo de centro, nivel educativo familiar, dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria influyen de manera significativa en el proceso de toma de decisiones, evidenciando una estrecha relación

entre estas variables. Este estudio resalta la complejidad y dificultad que implica enfrentar la toma de decisiones académicas y profesionales en este nivel educativo, subrayando la necesidad de implementar programas de mejora (Álvarez, 2021).

En la investigación realizada en Medellín, Colombia, en el 2022 por Díaz y Cortes, con el tema *"Inteligencia Emocional en Estudiantes con Bajo Rendimiento Académico: Estudio de Caso en el IV Semestre del Programa de Trabajo de la Universidad del Tolima Seguridad y Salud en el CAT SIBA TÉ"*, se llega a la siguiente conclusión: tras analizar los hallazgos encontrados en la investigación y teniendo en cuenta los niveles de inteligencia emocional de los participantes. La falta de autorregulación emocional encontrada en muchos estudiantes puede, además, contribuir a que se sientan desmotivados frente al proceso de formación profesional, lo que resulta en una afectación en su proceso educativo y se refleja en un bajo rendimiento académico. Esto ocurre cuando los estudiantes enfrentan situaciones que consideran estresantes y frustrantes, y no poseen estrategias adecuadas para autorregular sus emociones, lo cual termina por disminuir su nivel de motivación en su proceso de aprendizaje (Díaz y Cortes, 2022).

En la investigación efectuada en España en el año 2022 por Gil Gloria, con el tema *"Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica: evaluación y propuesta de un programa de intervención para un centro específico"*. La tesis doctoral ha examinado detalladamente información descriptiva sobre la competencia lingüística, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en 79 alumnos de Formación Profesional Básica en el Centro Integrado de FP Río Ebro, durante los cursos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018. años 2018/2019. Además, se ha desarrollado un programa de intervención curricular para mejorar la competencia lingüística y socioemocional de los

estudiantes. Las características principales del alumno de FPB se relacionan con la falta de hábito de estudio, desmotivación académica, desfase curricular, dificultades de aprendizaje y problemas de conducta. En el estudio estadístico, se utilizaron la prueba CompLEC (2011) para evaluar la competencia lingüística, la prueba de habilidad Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT) para analizar la inteligencia emocional, y las notas del módulo de Comunicación y Sociedad del ciclo de Formación Profesional Básica para evaluar el rendimiento académico. También se emplearon la prueba TAMAI y el cuestionario FACES-AQ-CPIC-36 para explorar la adaptación social y los conflictos Inter parentales en parte de la muestra. La tesis revela correlaciones significativas y positivas entre las competencias lingüísticas y la inteligencia emocional, especialmente entre la competencia lingüística y el manejo emocional. Los resultados indican que una mayor inteligencia emocional, mayor habilidad en competencias lingüísticas y mejor rendimiento académico. La propuesta de intervención destaca las rutinas de pensamiento como instrumentos para fomentar la competencia lingüística y la comunicación, buscando lograr una actitud más reflexiva, cooperativa y metacognitiva en los estudiantes (Gil, 2022).

En la investigación realizada en el año 2023 en Piura, Perú, por Miranda Griselda con el tema “Inteligencia emocional y rendimiento académico de niños de una institución educativa, Sullana 2023” El objetivo de este estudio fue establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en niños de una institución educativa en Sullana durante el año 2023. La investigación adoptó un enfoque básico, cuantitativo, y un diseño no experimental, correlacional y transversal. La población constó de 94 niños de sexto grado de primaria, y la muestra incluyó a 32 niños de la sección "A" de dicho grado en una institución educativa específica en Sullana. Se emplearon encuestas y análisis de observación como técnicas, y un cuestionario junto con una ficha de registro de notas como instrumentos

para recopilar datos sobre las variables de estudio. Los resultados indican que hay una relación significativa entre la competencia intrapersonal y el rendimiento académico ($r=0,697$ $yp=0,000$), la competencia interpersonal y el rendimiento académico ($r=0,445$ $yp=0,012$), la adaptabilidad y el rendimiento académico ($r= 0,566$ $yp=0,001$), así como el estado de ánimo y el rendimiento académico ($r = 0,601$ $yp = 0,000$). En conclusión, se confirma la hipótesis alterna, mostrando una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r= 0,664$ $yp=0,000$) (Miranda Griselda, 2023).

2.2.FUNDAMENTACIÓN CIENTIFICA

2.2.1. Inteligencia emocional

2.2.1.1.Definición

A referente de la definición axiológica de inteligencia emocional, a partir de este momento será denominada como IE, se canaliza a la valoración ética y moral de las emociones, cabe recalcar que la mayor parte de definiciones se fundamentan en la habilidad de reconocer y manejar las emociones, la perspectiva axiológica va más allá y considera el impacto que las emociones tienen en la vida de las personas y en su relación con el mundo, con concerniente al enfoque axiológico existen pocas investigaciones en las cuales resaltan el agrupamiento de habilidades que interfieren en el ser humano al momento de tomar decisiones éticamente valorables en comportamiento cotidianos, destacando como tal la conciencia moral en la regulación de las emociones, además en otras investigaciones correlacionan la axiología e inteligencia emocional como la facultad para registrar, concebir y apreciar los sentimientos integrales de la comunidad, regulándolos y utilizando la información que proporcionan para

guiar el pensamiento y la acción, siendo un factor trascendental la autoconciencia y la empatía como parte de los valores intrínsecos de la inteligencia emocional (Marina, 2021)

Otro aspecto esencial que fundamenta la definición es el aspecto neurológico puesto que en diversas investigaciones la inteligencia emocional se vincula con las funciones cerebrales focalizadas en distintas regiones y sistemas neurobiológicos. En el estudio sobre *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia*, se formuló un piloto neurocognitivo de la inteligencia emocional que recalca la idea de que las personas prorrogan sus habilidades cognoscitivas para formar, examinar, percibir y regular las emociones propias y de los demás (García A. , 2019).

Como acotación adicional dentro de la definición otro ítem se considera la epistemología la misma que evidencia el estudio de los constructos hipotéticos y metodológicos que sustentan el discernimiento y la agudeza de la inteligencia emocional se denomina epistemología de la inteligencia emocional. La IE es un constructo que describe la capacidad de un individuo para interpretar y reconocer sus propias emociones, así como las de los demás, para descifrar y rotar adecuadamente la información emocional, para guiar el pensamiento y el comportamiento, y para gestionar o ajustar las emociones con el fin de adaptarse al entorno mientras se centra en la consecución de diversos objetivos (Marina, 2021).

La definición de inteligencia emocional además se base en el concepto constructivista el mismo que fue popularizado por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer en la década de 1990, que lo definieron como la capacidad de identificar, comprender y gestionar tanto las emociones personales como las de los demás, con el fin de utilizar esta información de forma eficaz en el día a día (Mayer et al., 2000). Goleman amplió el concepto en la década de 1990,

haciendo hincapié en la importancia de la empatía, la autorregulación emocional, la motivación, los déficits sociales y la cognición emocional en la progresión de las conductas socioafectivas. Estos autores han favorecido la agudeza y la impulsividad de la IE en diversos campos, como la psicología, la educación, la empresa y el desarrollo personal (Goleman, 1995). Sus investigaciones han patrocinado a matizar indicadores relevantes sobre las emociones en la vida cotidiana, con el enfoque de avivar el progreso de habilidades emocionales en las áreas integrales que componen la calidad de vida del ser humano.

2.2.1.2. Modelos de inteligencia emocional

- Modelo de competencias según Goleman

Según Daniel Goleman en su modelo de inteligencia emocional, en el que se cimenta en cinco capacidades esenciales, percibiendo a ellas como eje fundamental en el éxito personal y profesional. Estas competencias son: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1995). El constructo emocional de Goleman clasifica en cinco categorías principales:

a. *Autoconciencia*: Como generalidades de esta habilidad es que interfiere en el reconocimiento y comprensión auto emocional, así como percibir esas emociones y su interferencia en áreas sociales, cognitivas, comportamentales, fisiológicas y psicológicas, proyectando a los demás estados de ánimo a través de neuronas espejo afectando en el rendimiento en el diario vivir, se considera el primer paso hacia el desarrollo de una inteligencia emocional efectiva, evidencia nuestras fortalezas y debilidades emocionales, lo que a su vez nos favorece a tomar decisiones más congruentes, transformar los niveles altos de estrés de manera práctica e instituir relaciones interpersonales más saludables. Dentro del nivel de

autoconciencia se determina tres subcategorías la conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo (Goleman et al., 2019). La capacidad de reconocer y comprender el propio estado emocional, así como de percibir esas emociones y su impacto en las áreas social, cognitiva, conductual, fisiológica y psicológica, se considera el primer paso hacia el desarrollo de una inteligencia emocional eficaz, que demuestre los propios puntos fuertes y débiles. Dentro del nivel de autoconciencia hay tres subcategorías: conciencia emocional, autoevaluación adecuada y confianza en uno mismo (Goleman et al., 2019).

b. *Autorregulación*: Según Goleman la autorregulación es la pericia al momento de agenciar y codificar las generalidades de la propia esfera afectiva, circunscribe el umbral de manejar el estrés, regular los impulsos, adaptarse a los cambios, conservar la calma en situaciones difíciles, practicar paralelismos de resiliencia y ajustar las réplicas emocionales ante diversas circunstancias. Goleman del mismo modo ha destacado la jerarquía de tácticas como la absorción plena de conocimientos (mindfulness), la auto modificación cognoscitiva y la escucha activa para mejorar la autorregulación emocional. Los subniveles para considerar dentro de esta categoría son: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación (Puertas et al., 2020).

c. *Conciencia social*: En fundamento al autor referido se entiende como la capacidad de percibir y reconocer apropiadamente a las emociones y menesteres de los demás, así como interrelacionarse de manera satisfactoria con los miembros de la comunidad. El desarrollo de habilidades secuenciales que forman parte de la IE como la capacidad de instituir y conservar relaciones efectivas, transmitir de manera clara y asertiva, solventar conflictos constructivamente, generar cambios actitudinales en los demás de manera positiva y adaptarse a diferentes situaciones sociales. Las habilidades sociales nos permiten interactuar de manera

exitosa con los demás y establecer vínculos significativos, dentro de esta área se encuentran las siguientes subáreas influencia, comunicación, gestión de los conflictos, liderazgo, catalizadores del cambio, se destaca que requiere de varias competencias como influencia, comunicación, gestión de los conflictos, liderazgo, catalizador del cambio (Goleman et al., 2019).

c. *Empatía*: Se considera que la empatía es otro pilar fundamental dentro del desarrollo de la IE, prevalece la capacidad de comprender y compartir las emociones del entorno social, poniéndose en lugar y observando las situaciones desde diversas perspectivas propias y del contexto de interacción, misma habilidad que permite instituir conexiones más profundas y significativas con los que nos rodean, otorgando la posibilidad de generar un ámbito de comprensión, apoyo y solidaridad (Aguirre et al., 2019). Goleman recalca que la empatía es perentoria para instituir y conservar relaciones saludables y satisfactorias con los demás. La empatía nos permite enlazar emocionalmente con las personas, percibir sus necesidades, preocupaciones y perspectivas, y manifestar de manera sensible a sus emociones. Además, la empatía promueve la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos en diversos contextos, tanto personales como profesionales. En correspondencia con la inteligencia emocional, Goleman también indica la existencia de tres tipos de empatía: cognitiva, emocional y compasiva (Goleman, 1995). La empatía cognitiva se describe a la capacidad de vislumbrar intelectualmente las emociones de los demás, mientras que la empatía emocional involucra percatarse y colaborar emocionalmente los sentimientos de los demás. Por último, la empatía compasiva implica no solo comprender y compartir emocionalmente, sino también manifestar compasión y desenvolverse para ayudar a los demás, de la empatía dependen las destrezas de comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de la diversidad (Goleman et al., 2019).

d. Motivación: Según el modelo de habilidades de Daniel Goleman, la motivación y la IE están indisolublemente unidas. Se trata de la capacidad de mostrar conformidad y gestionar adecuadamente las emociones propias y ajenas, así como la capacidad de motivarse a uno mismo. La motivación también permite incidir en otras habilidades emocionales. Por ejemplo, la motivación puede inducir empatía al permitirnos conectar emocionalmente con los demás y alcanzar sus estados emocionales. Del mismo modo, la motivación puede influir positivamente en las habilidades sociales al mantener el interés y el deseo de establecer relaciones sanas y colaborar con los demás. También mantiene tres cualidades motivadoras: el logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo. (Goleman, 1995).

- **Modelo de habilidades según Mayer Salovey**

Coexisten diferentes paradigmas teóricos de inteligencia emocional, y uno de los más acreditados es el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Según este modelo, la inteligencia emocional se compone de cuatro habilidades principales:

a. *Percepción emocional:* La percepción emocional, de acuerdo con la conceptualización de Salovey Peter y Mayer John (1990), se configura como una competencia fundamental dentro del marco de la inteligencia emocional. Estos dos destacados investigadores son ampliamente reconocidos como los precursores en el campo del estudio de la inteligencia emocional y su conceptualización. Desde su perspectiva, la inteligencia emocional se define como:

La inteligencia emocional es la idoneidad de discriminación, comprensión y gestión de emociones, tanto las personales como las ajenas, es considerada como una aptitud fundamental en el desarrollo holístico del ser humano. Esta capacidad enmarca las destrezas de sistematización de la información emocional de manera autónoma y precisa, permitiendo la

automatización de una adecuada apreciación de los estados emocionales intrapersonales e interpersonales. Así también la regulación emocional se convierte en una destreza clave, ya que emplea el proceso de orientación del pensamiento y la conducta de una manera coherente y adaptativa (Salovey y Mayer, 1990).

En su proyecto original, Mayer y Salovey (1990) describieron la inteligencia emocional como aquella habilidad que le permite obtener las herramientas para manejar los sentimientos y emociones, diferenciando entre ellos forjando los conocimientos en beneficio del autoconocimiento (Salovey y Mayer, 1990). Subsiguientemente, extendieron su tesis, parámetros en los que se incluye aspectos como la valoración y expresión emocional, el acceso y procreación de sentimientos que proporcionan facilidades en las facultades cognoscitivas del pensamiento, la agudeza de las emociones y el discernimiento emocional, así como el canon de la parte afectiva, para originar el incremento emocional e intelectual (Mayer et al., 2000).

a. Facilitación emocional: Según Mayer y Salovey (2012) las emociones juegan un papel importante en la interacción en los procesos cognoscitivos dentro de la adquisición de la información. Identificar emociones establece aspectos positivos, más básicos de las diferentes habilidades de procesamiento de información porque las emociones centran la atención en la información actualmente relevante. Además, las emociones sirven como un almacén oculto de información basada en experiencias pasadas. Esto significa que no siempre es necesario utilizar la memoria de experiencias anteriores para evaluar situaciones nuevas. Por tanto, las emociones contribuyen en gran medida al análisis de los problemas individuales y grupales y a la formación de juicios y nos permiten mirarlos desde diversas perspectivas (Fernández y Cabello, 2021).

b. Comprensión emocional: La inteligencia emocional subcategoriza la habilidad de comprender y analizar emociones, incluyendo la agudeza de las señales emocionales en las

relaciones interpersonales e intrapersonales, generando un gran impacto en la dinámica del desarrollo social. Como base de esta habilidad se circunscribe la capacidad de rotular emociones, asemejar conexiones entre palabras y emociones e indagar el significado emocional desde los sentimientos iniciales hasta el significado subyacente. Un ejemplo de ello es la capacidad de comprender que el dolor está asociado a la pérdida (Pérez y Qualter, 2018).

Además, esta habilidad incluye la capacidad de comprender y lidiar con sentimientos complejos, como experimentar amor y odio simultáneamente hacia una persona querida, como la pareja o los hijos, durante un conflicto. También es fundamental la capacidad de reconocer las transiciones entre emociones, como pasar de la frustración a la ira o del amor al odio. Estas habilidades son esenciales para una gestión emocional efectiva y una comunicación interpersonal exitosa (Fernández y Cabello, 2021).

c. Regulación emocional: Es trascendental reconocer que la regulación emocional se interconecta a la habilidad de las personas para examinar, percibir y normar las emociones implica la capacidad de explorar, reconocer y regular las propias emociones y del contexto en donde se desarrolla. Como parte de la regulación emocional interviene en la adecuada gestión de las emociones, potencializando la capacidad de afrontar el estrés, regulando los niveles de tensión, formando itinerarios de calma en situaciones difíciles y respondiendo adecuadamente a las emociones propias y ajenas. Un aspecto significativo de esta habilidad es la capacidad de alterar las respuestas emocionales esgrimiendo destrezas de afrontamiento adecuadas, como la reevaluación cognoscitiva. Muchos estudios han expuesto la jerarquía de la norma de las emociones para la ventura moral y las relaciones interpersonales. Las personas con una alta inteligencia emocional, adjunta una dinámica regulación emocional, generalmente tienen una

mayor satisfacción con la vida y son más eficaces en las interacciones sociales (Mayer et al., 2000).

- **Modelo emocional social según Ba Ron**

El modelo emocional-social según Ba Ron se refiere al modelo de inteligencia emocional y social desarrollado por Reuven Bar-On. Bar-On es un reconocido psicólogo israelí y uno de los principales investigadores en el campo de la inteligencia emocional (Baron, 1997). Su modelo de inteligencia emocional y social se ha descrito como una serie de competencias, habilidades y comportamientos emocionales y sociales interrelacionados que afectan el comportamiento inteligente (Baron, 1997)

El modelo de Ba Ron se basa en que la inteligencia emocional y social es una combinación de habilidades emocionales y sociales que influyen en cómo las personas entienden y se relacionan con ellos mismos y con los demás (Baron, 1997). Estas habilidades incluyen la conciencia emocional, la autorregulación emocional, la motivación emocional, la empatía y las habilidades sociales, entre otras. El modelo propuesto por Ba Ron se ha utilizado y se ha traducido a más de 30 idiomas.

Para evaluar la inteligencia emocional y social según el modelo de Ba Ron, se ha desarrollado el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), que es un cuestionario de autor reporte que mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente. El EQ-i se ha utilizado en muchos estudios y su impacto se ha investigado sobre variables como la edad, el género y la etnia (Baron, 1997).

2.2.1.3. Componentes de la emoción

Para comprender el origen de las emociones, es necesario analizar los elementos que las componen, ya que las emociones no se limitan a una única respuesta ni a un estado corporal homogéneo, tal como Román y Sánchez (2008) han señalado. Estos autores identifican cuatro componentes clave en la emoción.

Fisiológica

Bases neuroanatómicas: Se delimita la emoción como una etapa primaria en el que el organismo reanuda a estímulos tanto internos como externos, influyendo en los componentes neurovegetativos del sistema nervioso. En contraste, Torres y asociados (2021) describe los sentimientos como el producto de la manifestación intrínseca de un estado emocional básico. Mientras que las emociones son respuestas automáticas y reflejas, los sentimientos se adquieren y aprenden a lo largo del tiempo (Torres et al., 2021).

Estructuras corticales

a. *Corteza Prefrontal:* La corteza prefrontal, se considera como una región clave del cerebro, dentro de la intervención de emociones puesto que su rol esencial se enmarca en la regulación emocional, siendo actor directo dentro de los procesos de control emocional, toma de decisiones racionales y respuesta a estímulos emocionales. La corteza media prefrontal ayuda a evaluar y gestionar las emociones negativas, mientras que la ventromedial guía las decisiones emocionales evaluando recompensas y castigos. Además, la dorsomedial mediador al momento de realizar la sistematización de la empatía y la comprensión de las emociones de los demás, potenciando las interacciones sociales. En conjunto, la corteza prefrontal juega un

papel fundamental en mantener un equilibrio emocional y en la salud mental en general. (Hickey et al., 2020).

b. *Corteza Cingulada*: Región del cerebro que forma conexiones en el proceso de concatenación emocional, los procesos cognitivos implicados en la percepción y procesamiento de estímulos emocionales y las respuestas correspondientes, considerándose esta función como primaria en la corteza. Este campo se divide en varias regiones, como las cortezas anterior y posterior, que juegan un papel directo en la sistematización de las emociones en un contexto autónomo y social, mientras que la corteza posterior está vinculada a la percepción del dolor y al procesamiento emocional (Pico et al., 2023).

c. *Corteza Insular*: El manejo de la conciencia emocional es una función fundamental de la corteza insular, una región cerebral profunda en los lóbulos parietales y frontales, que permite a las personas reconocer y comprender sus estados emocionales. También, la corteza insular está relacionada con la empatía, lo cual implica que contribuye a la comprensión y a la exteriorización emocional hacia los demás. La integración de señales emocionales con otras funciones cognitivas, así como a la regulación de las respuestas emocionales, como el dolor y el malestar emocional (García et al., 2019).

Estructuras subcorticales

a. *Amígdala*: En la inteligencia emocional, la amígdala, que se encuentra en el lóbulo temporal del cerebro, juega un papel importante en la percepción y procesamiento de emociones. Esencial para la comprensión de las emociones ajenas y la empatía, dos elementos clave de la inteligencia emocional, estas funciones cerebrales nos permiten detectar señales emocionales en nuestro entorno y en otras personas. La amígdala ayuda en el desarrollo de

respuestas emocionales y, junto con otras regiones del cerebro, regula y gestiona nuestras emociones, lo cual es esencial en contextos sociales e interpersonales (García A. , 2019).

b. Hipotálamo: es una pequeña estructura en la base del cerebro que juega un papel importante en la regulación de las emociones y las respuestas emocionales. Controla la liberación de hormonas, incluidas las asociadas con el estrés, como el cortisol, a través del sistema endocrinológico. Además, el hipotálamo participa en la activación del sistema nervioso autónomo, que controla funciones corporales como la frecuencia cardíaca, la presión arterial y la sudoración

Además, el hipotálamo participa en la activación del sistema nervioso autónomo, que controla funciones corporales como la frecuencia cardíaca, la presión arterial y la sudoración en respuesta a las emociones. Como resultado, el hipotálamo es un componente esencial en el procesamiento y expresión de las emociones (García A. , 2019).

c. Núcleo Accumbens: es una estructura cerebral situada en la parte del cerebro dedicada al sistema de recompensa. Esta zona es fundamental en la experiencia del placer y la motivación. Cuando el núcleo accumbens está activo, se relaciona con sentimientos de satisfacción emocional. tiene un impacto en la toma de decisiones emocionales y puede conducir a la búsqueda de beneficios emocionales. La dopamina, un neurotransmisor crítico en el sistema de recompensa que puede influir en nuestras respuestas emocionales y en cómo evaluamos las situaciones y los estímulos emocionales, se libera cuando se activa el núcleo accumbens (Benavidez y Ramón, 2019).

d. Hipocampo: es la estructura asociada con la memoria y el aprendizaje, ejerciendo un papel crucial en la inteligencia emocional, manifestándose a través de evidenciar la memoria emocional, además permite el almacenamiento y la recuperación de recuerdos vinculados a experiencias emocionales, lo que es fundamental para la inteligencia emocional. Al recordar situaciones pasadas, el individuo puede aprender de las respuestas emocionales previas y adaptar sus reacciones en situaciones emocionales actuales. Además, el hipocampo facilita la conexión entre la memoria y la emoción, lo que permite que las experiencias emocionales influyan en nuestras respuestas emocionales futuras (Benavidez y Ramón, 2019).

e. Tálamo: El hipotálamo, una estructura cerebral fundamental en la regulación de las emociones, desempeña un papel crítico en la inteligencia emocional. El hipotálamo, situado en la base del cerebro, está inextricablemente ligado a una red de regiones cerebrales que participan en la percepción, expresión y regulación de las emociones. Su función incluye influir en la liberación de hormonas del estrés, como el cortisol, así como en la activación del sistema nervioso autónomo, que regula el ritmo cardíaco, la presión arterial y otras respuestas fisiológicas a las emociones. La capacidad del hipotálamo para regular las respuestas emocionales es fundamental para la inteligencia emocional, ya que permite a las personas reconocer y gestionar eficazmente sus emociones (Benavidez y Ramón, 2019).

El hipotálamo está relacionado con otras áreas cerebrales implicadas en la inteligencia emocional, como la amígdala y el córtex prefrontal, y no funciona de forma aislada. La amígdala interviene en la percepción de señales emocionales y la creación de respuestas emocionales agudas, mientras que el córtex prefrontal participa en el control emocional consciente y la toma de decisiones basadas en la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se describe en la práctica como la capacidad de identificar y analizar las emociones propias y ajenas, así como la capacidad de gestionarlas de forma constructiva (Benavidez y Ramón, 2019).

Componentes Psicológicos

a. Bienestar social: El estado emocional y psicológico de una persona en relación con su compromiso con la sociedad y su entorno se denomina bienestar social. Comprende características como la satisfacción de la conexión social, el sentimiento de pertenencia, la sensación de apoyo social y la percepción de una adaptación satisfactoria a una situación social (Arntz y Trunce, 2019).

b. Ajuste psicológico: La capacidad de una persona para adaptarse eficazmente a los obstáculos y exigencias de la vida diaria se denomina ajuste psicológico. Incluye la capacidad de hacer frente al estrés, mantener el equilibrio emocional y afrontar acontecimientos difíciles sin sufrir consecuencias importantes para la salud mental. La salud mental y la calidad de vida están vinculadas a una buena adaptación psicológica (Mora, 2020).

2.2.1.4. Medición de la inteligencia emocional

Es fundamental recalcar que coexisten múltiples dimensiones de la inteligencia emocional, algunas de las cuales se han sometido a revisiones sistemáticas. Por ejemplo, un artículo en Healthcare proporciona una revisión sistemática actualizada de los instrumentos existentes para evaluar la inteligencia emocional en profesionales, centrándose en sus características y propiedades psicométricas (Bru et al., 2021)

Según Ba Ron

El inventario BarOn-Ice, se considera una prueba psicométrica que permite valorar diversas habilidades emocionales y sociales. En esta prueba se identifican las siguientes escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, coeficiente Emocional total, estado de ánimo general, impresión positiva, índice de inconsistencia su rango de aplicación se considera dentro de niños y adolescentes a partir de los 7 años y 18 años puede ser aplicado de forma individualizada o colectiva con un tiempo límite de 25 minutos, teniendo una escala de Likert de 4 puntos, en los cuales el baremo es considerado como: "muy rara vez", "rara vez", "a menudo" y "muy a menudo". Está estructurado por 60 y 30 ítems que se encuentra divididos en 7 escalas. Su objetivo primordial es de las mismas es dosificar los alcances dentro de la salud mental en la esfera socio emocional positiva (Baron, 1997). Cabe recalcar que los pioneros de la validación de la prueba de BARON ICE, remarcaron su validez replicando la consolidación factorial del trabajo original, con sus diferentes dimensiones (Ferrándiz et al., 2012).

2.2.2. Habilidades del aprendizaje

2.2.2.1. Definición

El proceso de aprendizaje ha sido conceptualizado por Vidal y colaboradores (2019) como "una habilidad inherente a todas las especies animales en diversos grados, ya que representa un mecanismo esencial en la adaptación al entorno" (Vidal et al., 2019). En el ámbito educativo, este proceso se manifiesta como una secuencia de adquisiciones cognitivas, motoras y emocionales, dando forma a la formación de un individuo sistémico que interactúa de manera autónoma con la sociedad.

2.2.2.2. Base neurológica del aprendizaje

Cada circuito neuronal en el sistema nervioso está inherentemente preparado para adquirir conocimiento. Podemos afirmar que los diversos sistemas de memoria y modalidades de aprendizaje representan manifestaciones de las expresiones cognitivas, conductuales y emocionales de la capacidad de aprendizaje de los distintos circuitos involucrados. (Mejia y Zaldivar, 2020).

a. Memoria implícita: El aprendizaje no asociativo es un área de estudio que se ha investigado en psicología y neurociencia, utilizando con frecuencia modelos más sencillos proporcionados por invertebrados. Según Schunk (1991), esta línea de investigación ha estudiado cómo los organismos simples, como los invertebrados, pueden proporcionar información valiosa sobre los procesos de aprendizaje no asociativo. En particular, se han realizado estudios para comprender mejor cómo responden estos organismos a estímulos repetidos, como la habituación (una reducción de la respuesta a un estímulo repetitivo) y la sensibilización (un aumento de la respuesta a un estímulo repetitivo). Estos estudios han revelado información significativa sobre cómo se ajustan los sistemas nerviosos de estos invertebrados a los cambios de su entorno (Schunk, 1991).

Además, destaca un notable estudio realizado por Kandel y sus colegas en el que experimentaron con métodos de habituación y sensibilización en el contexto del reflejo de retracción branquial en la molusca *Aplysia*. Este experimento es especialmente interesante en el estudio del aprendizaje no asociativo porque el molusco *Aplysia* es una criatura relativamente sencilla que produce respuestas conductuales y neuronales útiles para comprender los principios básicos del aprendizaje no asociativo. Los resultados de este estudio

aportan importantes conocimientos sobre los mecanismos que subyacen a la adaptación y la sensibilización en el sistema nervioso de este organismo (Vidal et al., 2019).

b. *Aprendizaje perceptivo:* La activación de redes neuronales y la transferencia de estímulos a áreas corticales asociadas son procesos críticos en el funcionamiento del sistema nervioso. Estos procesos desempeñan un papel importante en el aprendizaje y la realización de diversas funciones cognitivas y motoras. Cuando hablamos de aprendizaje, nos referimos a la capacidad del cerebro para adquirir conocimientos y experiencia a lo largo del tiempo (Marsiglia et al., 2020).

El aprendizaje se basa en el principio de estímulo-respuesta, según el cual el cerebro responde a estímulos externos o internos produciendo respuestas adecuadas. Estas respuestas pueden ser de naturaleza cognitiva, emocional o motora. La adquisición de información y conocimientos se denomina aprendizaje cognitivo, mientras que el aprendizaje emocional se ocupa de la comprensión y regulación de las emociones. Por otra parte, el aprendizaje motor implica la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades motoras como caminar, escribir o tocar un instrumento musical (Simon de Astudillo et al., 2021).

Cuando se produce el aprendizaje motor, las redes neuronales implicadas en la ejecución de la conducta motora se activan, estableciendo conexiones más sólidas entre las áreas corticales y los circuitos motores. El cerebelo, una estructura cerebral crítica para el control y la coordinación del movimiento, desempeña un papel fundamental en este proceso. El cerebro contribuye al desarrollo y mejora de las habilidades motoras a medida que se adquieren y practican (Martins y Santos, 2019).

c. Aprendizaje emocional: El aprendizaje emocional es un proceso fundamental en la vida de los seres humanos y otros animales. Durante este proceso, las personas aprenden a reconocer y comprender sus propias emociones y las de los demás. A medida que ganamos experiencia, mejoramos nuestra capacidad de reconocer las señales emocionales en las expresiones faciales, los tonos de voz y el lenguaje corporal. Este reconocimiento emocional es esencial para desarrollar una inteligencia emocional fuerte y adaptarse eficazmente en contextos sociales y personales (Benavidez y Ramón, 2019).

Una vez que se ha aprendido a reconocer las emociones, el siguiente paso en el aprendizaje emocional es comprenderlas. Esto significa comprender las razones que subyacen a nuestras emociones y cómo pueden influir en nuestro pensamiento y comportamiento. La comprensión emocional nos ayuda a tomar decisiones más informadas y a gestionar nuestras emociones de forma más eficaz, lo que es fundamental para nuestra salud mental y física (Alcoser y Moreno, 2019).

Otro aspecto clave del aprendizaje emocional es la regulación emocional. A lo largo de nuestra vida, aprendemos estrategias para gestionar nuestras emociones de forma saludable. Esto implica la capacidad de reducir la intensidad de las emociones negativas, gestionar el estrés y fomentar las emociones positivas. Esta regulación emocional es esencial para mantener el equilibrio emocional y afrontar los retos de forma constructiva (Anzelin et al., 2020).

La empatía es también un componente importante del aprendizaje emocional. A través de la empatía, se desarrolla la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás de forma compasiva y solidaria. Esta capacidad nos permite establecer relaciones

interpersonales satisfactorias y prestar apoyo a las personas de nuestro entorno (Benavidez y Ramón, 2019).

A un nivel superior, el aprendizaje emocional incluye el desarrollo de habilidades sociales como la resolución de conflictos, la comunicación eficaz y la empatía interpersonal. Estas habilidades son esenciales para el éxito en entornos sociales y profesionales porque nos permiten relacionarnos con los demás de forma más eficaz (Calonge de la Piedra, 2019).

c. *Aprendizaje instrumental:* El proceso de adquisición de destrezas y habilidades que se centra en la consecución de resultados o recompensas específicos mediante acciones o comportamientos se conoce como aprendizaje instrumental. Las personas adquieren determinados comportamientos porque creen que haciéndolo obtendrán el resultado previsto. La base de este procedimiento es la presunción de que una actividad y sus consecuencias están relacionadas (López et al., 2020).

Durante el aprendizaje instrumental, las personas evalúan los beneficios e inconvenientes de sus actividades. Las recompensas o dejar a uno sin compensación. Las personas adquieren conocimientos a través del esfuerzo, lo que implica hacer más probable una s pueden ser externas, como ganar un premio o ser reconocido, o intrínsecas, como sentirse realizado o satisfecho con uno mismo. Sin embargo, las penalizaciones pueden tener efectos desfavorabacción ofreciendo una recompensa (López et al., 2020).

d. *Memoria explícita:* Las partes mediales del lóbulo temporal, en particular, están implicadas en los procesos de aprendizaje, que son fenómenos extremadamente complicados. El hipocampo y las áreas corticales asociadas son esenciales para estas actividades, se cree que

estas áreas cerebrales son cruciales para el almacenamiento de información y la recuperación de conocimientos previamente aprendidos, debido a sus estrechos vínculos con el desarrollo y la consolidación de la memoria (Barcasnegras, 2020).

Es fundamental recordar que estas estructuras no funcionan independientemente unas de otras. Durante este proceso, el encefalograma es muy importante. Cabe señalar que en situaciones de síndrome de Korsakoff es muy importante. Las alteraciones graves de la memoria son el sello distintivo del síndrome de Korsakoff, y se ha observado que la disfunción del hipocampo y los trastornos relacionados se asocian a esta afección (Barcasnegras, 2020).

Además, la participación prefrontal es crucial para la memoria episódica. El recuerdo de experiencias pasadas se conoce como memoria episódica, (Laroche, 1999) y (Aguado, 2001)) señala que las regiones cerebrales prefrontales desempeñan un papel fundamental en la creación y recuperación de la memoria episódica. Esto pone de relieve cómo varias regiones cerebrales están conectadas durante los procesos de aprendizaje y memoria (Vidal et al., 2019).

e. Aprendizaje relacional: El aprendizaje relacional, un pilar en la pedagogía actual, reconoce que los estudiantes no existen de forma aislada; más bien, construyen su conocimiento a través de interacciones sociales profundas. En el marco social y humanista, el aprendizaje relacional se erige como una herramienta esencial para aprehender el desarrollo integral de los estudiantes (Luisi et al., 2019).

Desde una perspectiva psicopedagógica, el aprendizaje relacional encuentra su fundamento en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. Esta teoría postula que los estudiantes alcanzan su máximo potencial al interactuar con individuos más

competentes, como profesores o compañeros de aula. Estas interacciones estimulan a los estudiantes a superar su nivel actual de desarrollo (Luisi et al., 2019).

El aprendizaje cooperativo, un elemento esencial del enfoque relacional, fomenta la colaboración entre los estudiantes. A través del trabajo en equipo, construyen conocimiento de manera conjunta, compartiendo perspectivas y habilidades, lo que enriquece su proceso de aprendizaje (Luisi et al., 2019).

La comunicación efectiva se erige como un pilar del aprendizaje relacional. Los educadores deben crear un ambiente propicio en el que los estudiantes se sientan con gusto al expresar sus ideas y pensamientos. Esta comunicación abierta y respetuosa fortalece las relaciones y, en última instancia, mejora el proceso de aprendizaje (Luisi et al., 2019).

Además, el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos, se torna fundamental en el aprendizaje relacional. Estas habilidades contribuyen a establecer relaciones positivas en el entorno educativo y son competencias cruciales para la vida (Luisi et al., 2019).

Por último, no podemos subestimar el contexto cultural y social en el que se desenvuelve el aprendizaje relacional. Este entorno influye en las dinámicas y relaciones en el aula, y comprenderlo resulta esencial (Luisi et al., 2019).

Los circuitos de la memoria y su relación en el aprendizaje

Los circuitos de la memoria desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Para comprender esta relación de manera técnica y detallada, es esencial abordar

los diversos tipos de memoria y cómo interactúan en la formación y consolidación de nuevos conocimientos (Mora, 2020).

En primer lugar, es importante destacar que la memoria humana se divide en tres tipos principales: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial es la primera etapa en la que la información se almacena brevemente a través de los sentidos, como la vista o el oído. Posteriormente, la información relevante se traslada a la memoria a corto plazo, que tiene una capacidad limitada y retiene la información durante un corto período de tiempo, tamaños de segundos o minutos (Mora, 2020).

La memoria a largo plazo es donde se encuentra la relación crítica con el aprendizaje. Esta forma de memoria tiene una capacidad prácticamente ilimitada y puede retener información durante períodos que van desde horas hasta toda la vida. La consolidación de la información en la memoria a largo plazo se logra a través de procesos biológicos y químicos, que involucran cambios en las sinapsis neuronales y la activación de diversas regiones cerebrales (Chung y Chung, 2023).

El hipocampo, una estructura en el cerebro, es esencial en este proceso de consolidación de la memoria. Actúa como un centro de transferencia, ayudando a almacenar información de la memoria a corto plazo en la memoria a largo plazo. Además, el hipocampo está involucrado en la formación de recuerdos espaciales y episódicos, que son esenciales para el aprendizaje contextual y la retención de información relacionada con eventos y experiencias (Chung y Chung, 2023).

La relación entre los circuitos de la memoria y el aprendizaje radica en cómo se establecen y fortalecen las conexiones neuronales. Durante el proceso de aprendizaje, cuando un individuo adquiere nuevos conocimientos o habilidades, se producen cambios en las conexiones sinápticas entre las neuronas. Estos cambios, conocidos como plasticidad sináptica, son fundamentales para la formación de la memoria a largo plazo (Mora, 2020).

La repetición y la práctica son estrategias comunes utilizadas para consolidar la información en la memoria a largo plazo. La revisión constante y el refuerzo de la información contribuyen a fortalecer las conexiones sinápticas, lo que facilita el acceso a la información cuando se necesita en el proceso de aprendizaje (Mora, 2020).

Regiones Temporales e Hipocampo: Las lesiones en las regiones temporales e hipocampo, que comprenden los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro, pueden dar lugar a la pérdida de la capacidad de formar nuevos recuerdos, así como la pérdida de recuerdos existentes (Aguado, 2001).

Circuitos del Cerebro y la Amígdala: La amígdala está estrechamente relacionada con las funciones emocionales y desempeña un papel crucial en la memoria implícita, participando en diversos aspectos de esta (Zúñiga, 2012).

Corteza Motora Estriada: La corteza motora estriada está directamente involucrada en el control de los movimientos, las habilidades motoras y los hábitos motrices (Zúñiga, 2012).

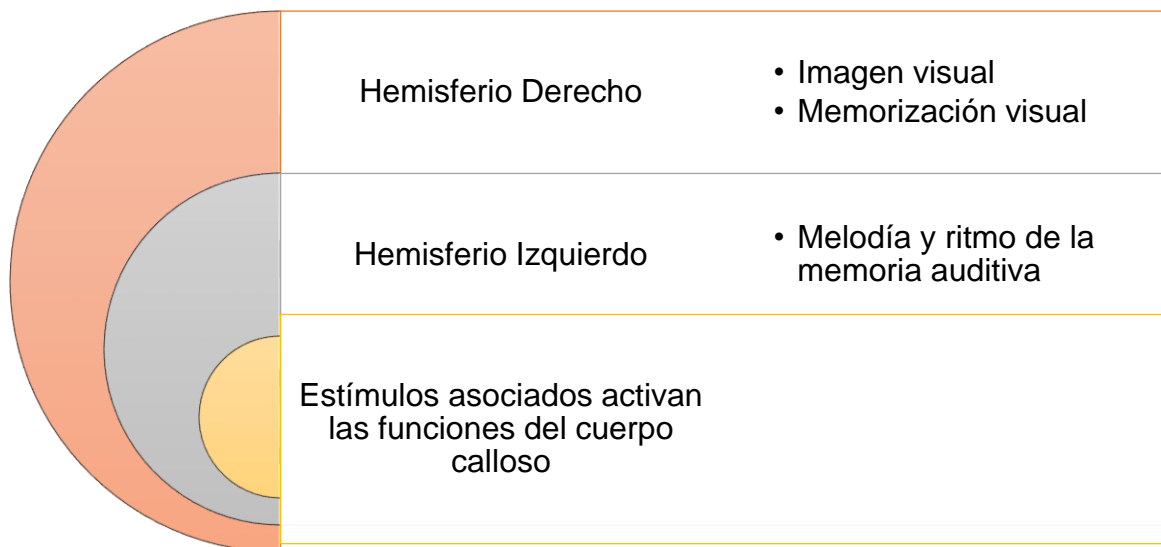
Neocórtex: El neocórtex tiene la responsabilidad de preparar los órganos efectores del cuerpo para llevar a cabo acciones motoras (Aguado, 2001).

La Corteza Prefrontal: La corteza prefrontal, como sugiere Aguado (2001), desempeña un papel fundamental en la gestión de aspectos temporales y episódicos de la memoria, así como en el procesamiento de aspectos secuenciales en el aprendizaje secuencial y la memoria de trabajo.

Los hemisferios cerebrales y la Memoria: El cuerpo calloso, que conecta ambos hemisferios cerebrales, juega un papel directo en el funcionamiento de la memoria, en combinación con las áreas corticales cerebrales (Málaga & Arias, 2010).

Ilustración 1.

Hemisferios cerebrales



Nota: fuente (Málaga y Arias, 2010)

Trastornos de Aprendizaje

Los trastornos del aprendizaje, según la definición de (Málaga y Arias, 2010), se caracterizan como: la ausencia de habilidades equivalentes y la existencia de barreras en materias como la lectura, la escritura, las matemáticas, el arte y otras áreas. Sostienen además que "los trastornos del aprendizaje van más allá del entorno socioeducativo del niño, ya que, al manifestarse estas deficiencias, se alteran los comportamientos típicos y las relaciones con los compañeros, lo que conlleva una alteración del entorno emocional de los alumnos" (Málaga y Arias, 2010).

Bravo (1998) complementa esta perspectiva al afirmar que "el término 'trastorno del aprendizaje' *se relaciona con la dificultad en la asimilación y aplicación de habilidades, tanto verbales como no verbales, lo que conduce a un retraso en áreas como el lenguaje, la escritura, coordinación motora, entre otros*" (p. 90). Desde la óptica de estos autores, los trastornos del aprendizaje se conceptualizan como desafíos en el proceso de adquisición de habilidades y competencias, lo que resulta en un rendimiento por debajo de lo considerado normal para la edad correspondiente. Este bajo rendimiento tiene un impacto directo en el equilibrio emocional y las relaciones sociales de los individuos afectados (Bravo, 1998).

Clasificación de los trastornos de aprendizaje

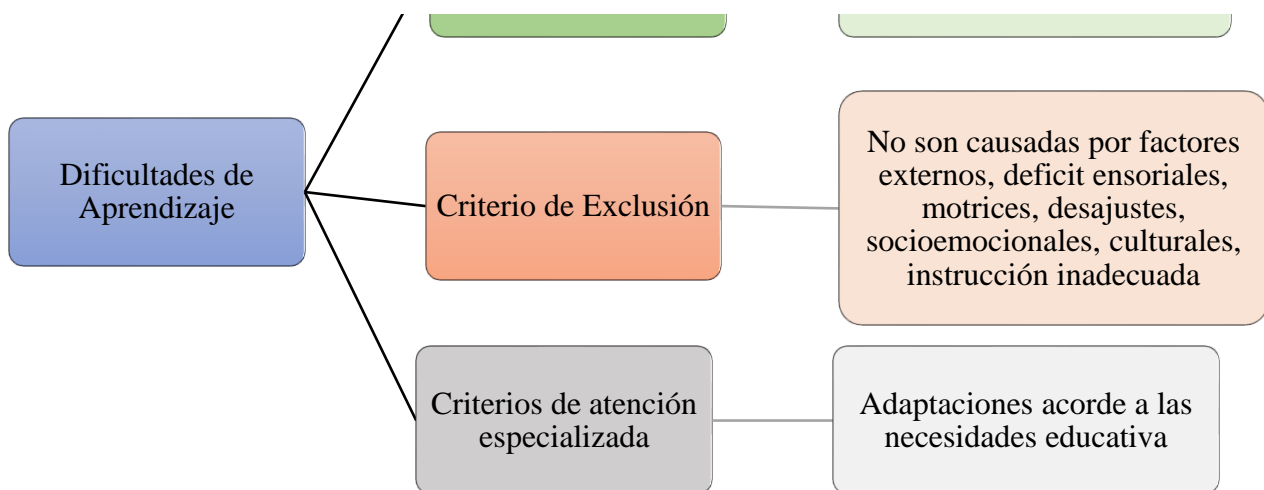
En el ámbito de las categorizaciones relacionadas con los trastornos de aprendizaje (TA), el DSM-IV-TR (APA, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2000) establece una clasificación que abarca el trastorno de la lectura, el trastorno del cálculo, el trastorno de la expresión escrita y el trastorno del aprendizaje no especificado. Por su parte, el DSM-5 (APA, 2012) introduce la designación de "*trastorno específico del aprendizaje*" en lugar de los previamente denominados "*trastornos de las habilidades académicas*" (Fernández

y Cabello, 2021). Bajo esta nueva clasificación, se contemplan trastornos con dificultades en la lectura, trastornos con dificultades en la expresión escrita y trastornos con dificultades en las matemáticas.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992) considera que los trastornos del aprendizaje constituyen una subclasificación dentro de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. La CIE-10 subdivide estos trastornos en categorías que abarcan el trastorno específico de la lectura, el trastorno específico de la ortografía y el trastorno específico del cálculo. Además, se contemplan otros trastornos relacionados, como el trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar y el trastorno del desarrollo sin especificación del aprendizaje.

Ilustración 2

Dificultades de aprendizaje



Nota: fuente (OMS, 1992)

Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje

Tabla 1.

Clasificación de las dificultades de aprendizaje

Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje	
DSM V (2013) Trastornos Específicos del Aprendizaje	CIE 10 Trastornos Específicos del Desarrollo del Aprendizaje Escolar
Trastorno con dificultades en la lectura	Trastorno específico de lectura
Trastorno con dificultades en la escritura	Trastorno específico de lectura
Trastorno con dificultades en matemáticas	Trastornos específicos del cálculo
	Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar
	Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar.

Nota: fuente (OMS, 1992)

2.2.2.3. Escala de valoración de habilidades de aprendizaje LASSI

El LASSI (Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio) es un instrumento delineado para calcular la aplicación de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de estudio por parte de los estudiantes, es considerado como una técnica de diagnóstico y orientación, se cimienta en la evaluación de pensamientos y conductas implícitas y explícitas que orientan a aprendizajes eficaces con proyección a una modificación a través de una psicoeducación, evaluando procesamiento de estudio y conductas observables de los estudiantes contribuyendo a la mejora de aprendizaje dentro de la vida escolar (Schunk, 1991)

Otros autores han corroboraron que no todas las escalas del baremo sufren cambios significativos en sus baremos, pero si la mayoría de ellas. Las escalas Ansiedad, Concentración

y Procesamiento de Información se evidencia que se mantienen los porcentajes escalares en su cualificación, sin embargo, en las escalas Actitud, Administración del Tiempo, Selección de Ideas Principales y Ayudas, se comprobó un cambio de nivel medio, otro factor de relevancia fue que los ítems que pertenecen a las escalas de Motivación, Autoevaluación y Estrategias para el examen, se evidencia un cambio significativo de gran trascendencia (Orive, 2019)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Este trabajo de investigación se gravitó como tipo **no experimental**, siendo su cimiento la categorización, la fundamentación, conceptualización de variables, sucesos, comunidades o contextos, se observaron las anomalías o sucesos tal y como se dan en su contexto natural, con el fin de analizarlos o determinar variables de trascendencia socio emocional y pedagógica, además se estableció la incidencia de las habilidades del aprendizaje en los diversos niveles de inteligencia emocional, y a su vez considera el impacto de la aplicación de reactivos dentro del grupo de estudio.

Mantiene un enfoque **cualitativo y cuantitativo**, que brinda la posibilidad de correlacionar el problema propuesto, considerado el enfoque cualitativo ya que este nos permite ver la realidad desde el punto de vista específico de la inteligencia emocional y habilidades de aprendizaje (Ñaupas et al., 2018), además nos da a conocer a través de los sentidos y la razón como marcha la situación en la realidad. Se considera de carácter cuantitativo debido a que se utilizan procesos matemáticos y estadísticos para elaborar los datos recolectados de la población o de la muestra, así como la calificación de los reactivos dentro de las variables convirtiendo al investigador en actor del estudio y en un ente de cambio (Carrasco, 2019).

Además, la investigación es **correlacional** porque se detalla la interrelación entre las variables de la investigación estudiada, sobre la inteligencia emocional y habilidades de aprendizaje (Gómez y Cohen, 2019). Otro factor dentro la exploración con cimentación de

los niveles investigativos es que la investigación es de nivel **descriptiva**, a raíz que se describe las características y particularidades del problema que se enfocan en el contexto socio emocional educativo, sondeando una arista de investigación escasamente modulada.

Considerándolo dentro de un nivel de investigación de medición precisa que requiere de conocimientos suficientes, se compara el uso de habilidades predominantes en el aprendizaje entre los adolescentes (Gómez y Cohen, 2019).

Con base en el análisis crítico, ayudo para comparar dos o más fenómenos o problemas reiterativos que generan malestar en la comunidad educativa. El modelo ejecutor de este trabajo de investigación se fundamentará en dos modalidades:

- **Modalidad de Campo** en vista que la investigación se desarrollará en el contexto educativo de los estudiantes, para el análisis respectivo del problema detectado aplicando las escalas evaluativas con referencia a las variables (Gómez y Cohen, 2019).
- **Modalidad Bibliográfica Documental**, se considera como documental a consecuencia de basarse en referencia bibliográfica de textos, folletos, monografías y artículos científicos, para la construcción del área teórica del proyecto, con el propósito de ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías, conceptualizaciones y criterios de diversos autores que sirvan como referencia, sobre la aplicación de la inteligencia emocional y resiliencia (Gutiérrez et al., 2019).

-

3.2. Población o muestra:

La presente investigación se llevará a cabo con una población de 230 estudiantes y sus respectivos docentes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba, en vista de la población se trabajará con el total de la población.

Tabla 2

Población de estudiantes

Año De Educación General Básica	Población		Total, de estudiantes
	Paralelos		
	A	B	
Octavo	40	40	80
Noveno	40	40	80
Décimo	35	35	70
Total	115	115	230

Nota: Población por cursos y total de estudiantes. Fuente: elaborado por Psc.

Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

3.3. Prueba de Hipótesis - pregunta científica – idea a defender

Ho: La inteligencia emocional *no incide* en las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba

Hi: La inteligencia emocional *si incide* en las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba

3.4. Recolección de información:

Tabla 3

Recolección de información

N°	PREGUNTA	EXPLICACIÓN
1	¿Para qué?	Con el fin de obtener resultados positivos en base a los objetivos planteados
2	¿A qué personas o sujetos?	Dirigido a los estudiante-s de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba
3	¿Sobre qué aspectos?	- Inteligencia Emocional (IE) - Habilidades de aprendizaje
4	¿Quién?	Investigadora: Criollo Barrera Laura Inés
5	¿Cuándo?	Año lectivo 2022 -2023
6	Lugar de recolección de la información	Unidad Educativa Huasimpamba
7	¿Cuántas veces?	Una
8	Técnicas de Recolección	Dos instrumentos (test e inventario) - Test EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
9	¿Con qué?	- Inventario de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI
10	¿En qué situación?	La encuesta se realizará en forma real y directa

Nota: información general del proceso de recolección de datos. Fuente:

elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Instrumentos de Investigación

Para determinar las diferentes variables y conseguir la información y los respectivos datos estadísticos, en el presente proyecto se utilizará la prueba Emocional Barón Ice y el Inventario de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI, instrumentos que evalúan las habilidades emocionales y sociales que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional y las estrategias de Aprendizaje y Técnicas de estudio

Inventario Barón-Ice El inventario BarOn-Ice, se considera una prueba psicométrica que permite valorar diversas habilidades emocionales y sociales. En esta prueba se evalúa las

cinco dimensiones del modelo de inteligencia no cognitiva de BarOn, los cuales son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y del estado de ánimo general. Por otra parte, el inventario proyecta otros efectos como son: el de cociente *emocional total*, este matiza como una persona enfrenta los acontecimientos diarios; una escala de *impresión positiva*, que calcula el discernimiento favorable de sí mismo y por último el *índice de inconsistencia*, que valora la discrepancia en la respuesta de preguntas similares (Ugarriza y Pajares del Águila, La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA en una muestra de niños y adolescentes., 2005). Su rango de aplicación se considera dentro de niños y adolescentes a partir de los 7 años y 18 años puede ser aplicado de forma individualizada o colectiva con un tiempo límite de 25 minutos, teniendo una escala de Likert de 4 puntos, en los cuales el baremo es considerado como: "muy rara vez", "rara vez", "a menudo" y "muy a menudo". Se estructura con 60 y 30 ítems divididos en 7 escalas. Su objetivo primordial es de las mismas es dosificar los alcances dentro de la salud mental en la esfera socio emocional positiva. (Baron, 1997).

En cuanto a las puntuaciones arrojadas en el inventario, existen rangos que las clasifican en niveles que son: de 130 a más significa que se posee una capacidad emocional y social atípica, excelentemente desarrollada; de 120 a 129 equivale a una capacidad emocional y social muy alta, muy bien desarrollada; de 110 a 119 se equipara con una capacidad emocional y social alta, bien desarrollada; de 90 a 109 corresponde a una capacidad emocional y social adecuada, promedio; de 80 a 89 tiene que ver con una capacidad emocional y social baja, mal desarrollada, la cual necesita mejorarse; de 70 a 79 significa una capacidad emocional y social muy baja, misma que necesita mejorarse considerablemente; y, de 69 y menos corresponde a una capacidad emocional y social atípica y deficiente, existiendo un nivel de desarrollo marcadamente bajo (Ugarriza, 2001).

Cabe recalcar que los pioneros de la validación de la prueba de BARON ICE, remarcaron su validez replicando la consolidación factorial del trabajo original, con sus diferentes dimensiones (Ferrándiz et al., 2012). La validez y confiabilidad del inventario son apropiadas, evidenciadas por un coeficiente alfa de Cronbach que varía entre .77 y .88. Este rango se encuentra en concordancia con los estándares requeridos para la validez estadística de un instrumento de evaluación (Ugarriza y Pajares del Águila, 2005)

El LASSI, conocido como el Inventario de Estrategias para el Estudio y el Aprendizaje (IEEA en la traducción de Meza & Lazarte, 1998), fue desarrollado por Weinstein, Zimmerman y Palmer en 1988 en la Universidad de Texas (Bueno y Castanelo, 1998). Es un instrumento delineado para calcular la aplicación de Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de estudio por parte de los estudiantes, es considerado como una técnica de diagnóstico y orientación, se fundamenta en la evaluación de pensamientos y conductas implícitas y explícitas que orientan a aprendizajes eficaces con proyección a una modificación a través de una psico educación, evaluando procesamiento de estudio y conductas observables de los estudiantes contribuyendo a la mejora de aprendizaje dentro de la vida escolar (Schunk, 1991).

Otros autores han corroboraron que no todas las escalas del baremo sufren cambios significativos en sus baremos, pero si la mayoría de ellas. Las escalas Ansiedad, Concentración y Procesamiento de Información se evidencia que se mantienen los porcentajes escalares en su cualificación, sin embargo, en las escalas Actitud, Administración del Tiempo, Selección de Ideas Principales y Ayudas, se comprobó un cambio de nivel medio, otro factor de relevancia fue que los ítems que pertenecen a las escalas de Motivación, Autoevaluación y Estrategias para el examen, se evidencia un cambio significativo de gran trascendencia (Orive, 2019)

Este instrumento se concebido con el propósito de evaluar habilidades y estrategias de aprendizaje, considerados esenciales en el procesamiento de la información y en el proceso educativo. Compuesto por 77 artículos distribuidos en 10 escalas, el LASSI ofrece una evaluación prescriptiva y diagnóstica. Cada ítem presenta cinco alternativas de respuesta que abarcan desde "siempre" hasta "nunca" (Bueno y Castanelo, 1998).

El LASSI puede aplicarse en diversas situaciones, tales como:

- Identificación de áreas de estudio susceptibles de mejora mediante intervención educativa.
- Orientación en la planificación de los estudios.
- Medición pretest y postest para evaluar los efectos del entrenamiento en habilidades y estrategias de aprendizaje.
- Instrumento para orientar programas y desarrollar métodos de estudio y estrategias de aprendizaje.

La validez de constructo fue examinada a través de un análisis factorial exploratorio, el cual ratificó la presencia de las 10 escalas que constituyen el inventario. Para evaluar la confiabilidad del inventario, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado para cada una de las escalas. Los valores obtenidos oscilaron entre 0.73 para la escala de ayudas para el estudio y 0.89 para la escala de selección de ideas principales (Weinstein y Palmer, 2016).

Estos resultados, derivados del análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio, pueden ser considerados como adecuados, según el estudio (Weinstein y Palmer, 2016). Además, se llevó a cabo un análisis de la consistencia de los puntajes a lo largo del tiempo mediante el pretest-postest, obteniendo valores que fluctuaron entre 0,72 y 0,85. Estos hallazgos respaldan la estabilidad temporal de las mediciones, fortaleciendo la

validez y confiabilidad del instrumento en el contexto de la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio (Weinstein y Palmer, 2016).

3.5. Procesamiento de la información y análisis estadístico:

Nivel estadístico de significancia y regla de decisión.

Los valores registrados en la tabla revelan pruebas con resultados inferiores al nivel de significancia ($P < 0.05$), indica que existe una sólida correlación entre los subcriterios o subdimensiones lo que fundamenta la hipótesis alterna y se rechazaría la hipótesis nula. Además, se pueden determinar las magnitudes de las correlaciones encontradas.

Para establecer una regla de decisión con un nivel de significancia $\alpha = 5\%$, se pueden seguir las siguientes pautas:

Ho: $P \text{ _ valor } > 0,05$

H1: $P \text{ _ valor } \leq 0,05$

Dimensiones valoradas, discriminación y confiabilidad.

Inteligencia Emocional (VI)

Tabla 4.

Valoración Inteligencia Emocional VI

Orden	Dimensiones	Interpretación
Dimensión EI 1	IE1: COCIENTE EMOCIONAL	Enfrentamiento de demandas cotidianas
Dimensión EI 2	IE2: INTRAPERSONAL	Comprende sus emociones y es capaz de expresar y comunicar sus emociones
Dimensión EI 3	IE3: INTERPERSONAL	Mantiene relaciones interpersonales, capacidad de escucha y comprensión, apreciación de los sentimientos.

Dimensión EI 4	IE4: MANEJO DEL ESTRES	Trabajo bajo presión, impulsividad
Dimensión EI 5	IE5: ADAPTABILIDAD	Flexibilidad, control en los cambios
Dimensión EI 6	IE6: ANIMO GENERAL	Apreciación de los eventos
Dimensión EI 7	IE7: IMPRESIÓN POSITIVA	Creación de impresiones o perspectivas
Dimensión EI 8	IE8: INDICE DE INCONSITENCIA	Forma de responder al cuestionario
Test General		60 ítems

Nota: Dimensiones valoradas, discriminación y confiabilidad. Fuente:
elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Pautas para interpretar los puntajes estándares del BARON ICE: NA

Tabla 5

Pautas de interpretación Inteligencia emocional

Dimensión	Nivel	Índice de discriminación	Criterio de confiabilidad
IE1: COCIENTE EMOCIONAL	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
IE2: INTRAPERSONAL	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente

IE3: INTERPERSONAL	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
IE4: MANEJO DEL ESTRES	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
IE5: ADAPTABILIDAD	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
IE6: ANIMO GENERAL	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente

IE7: IMPRESIÓN POSITIVA	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	7	130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada
	6	120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada
	5	110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada
	4	90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio
	3	80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse
	2	70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente
IE8: INDICE DE INCONSISTENCIA	1	69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo
	2	10<	Respuestas al azar o sin cuidado respuestas excluyentes
	1	<10	Respuestas incluyentes

Nota: Manual de corrección de la prueba BARON ICE (Baron, 1997).

Habilidades de Aprendizaje (VD)

Tabla 6

Valoración habilidades de aprendizaje VD

Orden	Dimensiones	Ítems
Dimensión L1	L1: actitud	5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69
Dimensión L2	L2: motivación	10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56
Dimensión L3	L3: administración del tiempo	3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74
Dimensión L4	L4: ansiedad	1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63
Dimensión L5	L5: concentración	6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68
Dimensión L6	L6: procesamiento de información	12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76
Dimensión L7	L7: selección de ideas principales	2, 8, 60, 72, 77
Dimensión L8	L8: ayudas al estudio	7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73
Dimensión L9	L9: autoevaluación o control	4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70
Dimensión L10	L10: estrategias de prueba	20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75
Test General		77 ítems

Nota: Dimensiones valoradas, discriminación y confiabilidad. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Pautas para interpretar los puntajes estándares LASSI

Tabla 7*Pautas para interpretar los puntajes estándares LASSI*

Dimensión	Nivel	Índice de discriminación	Criterio de confiabilidad
Actitud (ATT)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Ansiedad (ANX)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Motivación (MOT)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Concentración (CON)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Procesamiento (INP)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Autoevaluación (SFT)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Ideas Principales (SMI)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Ayudas Estudio (STA)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Gestión Tiempo (TMT)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo
Estrategias de examen (TST)	3	75-100	Alto
	2	30-74	Medio
	1	<29	Bajo

Nota: Manual de corrección de la prueba LASSI (Schunk, 1991)

Estadística de las dimensiones de la orientación psicopedagógica incide en el proceso de aprendizaje significativo.

Correlaciones

Tabla 8

Correlaciones

		Correlaciones									
		L1: ACTITUD	L2: MOTIVACION	L3: ADMINISTRACION DEL TIEMPO	L4: ANSIEDAD	L5: CONCENTRACION	L6: PROCESAMIENTO DE INFORMACION	L7: SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES	L8: AYUDAS AL ESTUDIO	L9: AUTOEVALUACION O CONTROL	L10: ESTRATEGIAS DE PRUEBA
Tau_b de Kendal	IE1: COCIENTE EMOCIONAL	,130*	0,120	,069	,043	0,021	0,033	,071	0,022	0,019	0,037
	IE2: INTRAPERSONAL	,827	,424	,858	,038	,575	,217	,361	,561	,421	,877
	IE3: INTERPERSONAL	0,051	0,039	,132*	0,026	,123*	0,048	0,013	0,099	0,064	119*

	Sig. (bilateral)	,393	,512	,024	,654	,033	,009	,825	,043	,269	,042
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
IE4: MANEJO DEL ESTRES	N										
	coeficiente de correlación	0,020	0,011	0,052	,134*	0,057	,062	0,036	0,011	,008	0,011
	Sig. (bilateral)	,000	,856	,369	,021	,324	,285	,545	,852	,889	,854
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
IE5: ADAPTABILIDAD	N										
	Coeficiente de correlación	0,085	0,011	,164**	0,097	,174**	0,096	,121*	0,074	,062	0,028
	Sig. (bilateral)	,155	,849	,005	,094	,003	,095	,040	,192	,279	,637
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
IE6: ANIMO GENERAL	N										
	Coeficiente de correlación	0,083	0,024	,133*	,133*	,116*	,021	0,013	0,022	,034	0,036
	Sig. (bilateral)	,161	,686	,020	,020	,042	,709	,827	,034	,546	,529
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	N										

ho de Spearman	IE7: IMPRESIÓN POSITIVA	Coefficiente de correlación	0,070	0,078	,060	161**	0,042	0,019	,027	0,049	0,029	157**
		de Sig. (bilateral)	,243	,191	,306	,005	,468	,738	,641	,395	,611	,007
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	IE8: INDICE DE INCONSISTENCIA	Coefficiente de correlación	,024	,042	,074	,085	,026	,033	,102	,005	0,023	0,018
		de Sig. (bilateral)	,715	,521	,246	,182	,684	,604	,114	,930	,717	,775
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	IE1: COCIENTE EMOCIONA_TOTAL	Coefficiente de correlación	,131*	0,120	,072	,045	0,022	0,034	,073	0,023	0,020	0,038
		de Sig. (bilateral)	,048	,048	,280	,499	,745	,603	,273	,724	,765	,565
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	IE2: INTRAPERSONAL	Coefficiente de correlación	0,015	0,053	0,012	,058	0,037	,080	,061	,038	,054	0,010
		de Sig. (bilateral)	,826	,425	,857	,038	,574	,225	,359	,564	,419	,879
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	N										
	Coefficiente de correlación	0,056	0,043	,149*	0,029	,139*	0,055	0,015	0,115	0,073	134*
	de Sig. (bilateral)	,394	,512	,024	,656	,035	,009	,824	,043	,272	,042
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	N										
	Coefficiente de correlación	0,022	0,012	0,060	,153*	0,063	,070	0,040	0,012	,009	0,012
	de Sig. (bilateral)	,744	,854	,364	,020	,340	,292	,545	,854	,890	,852
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	N										
	Coefficiente de correlación	0,094	0,013	,186**	0,110	,200**	0,109	,133*	0,086	,071	0,031
	de Sig. (bilateral)	,156	,850	,005	,095	,002	,100	,044	,194	,282	,642
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	N										
	Coefficiente de correlación	0,093	0,027	,154*	,152*	,134*	,024	0,015	0,025	,040	0,040

	Sig. (bilateral)	,161	,689	,020	,021	,043	,714	,825	,006	,542	,547
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
IE7: IMPRESIÓN_POSITIVA	Coefficiente de correlación	0,077	0,086	,067	183**	0,046	0,024	,031	0,059	0,034	176**
	Sig. (bilateral)	,246	,193	,310	,005	,484	,720	,642	,376	,606	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
IE8: INDICE_DE_INCONSISTENCIA	Coefficiente de correlación	,024	,042	,077	,088	,027	,034	,105	,006	0,024	0,019
	Sig. (bilateral)	,716	,522	,247	,183	,685	,605	,114	,930	,718	,775
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: estadístico validado en SPS

Decisión Final

Los resultados del análisis inferencial permiten afirmar que las competencias emocionales y el proceso de adaptación en estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba.

Mediante el trabajo realizado se analizaron 8 dimensiones en función de la primera variable, de tal manera que se constituyen: dimensión EI 1, cociente emocional; dimensión EI 2, intrapersonal; dimensión EI 3 interpersonal; dimensión EI 4, manejo de estrés; categoría EI 5, adaptabilidad; categoría EI 6, ánimo general; categoría EI 7, impresión positiva; categoría EI 8, índice de inconsistencia. Para la segunda variable se valoró diez elementos: dimensión L1, Actitud; dimensión L2, motivación; dimensión L3, administración del tiempo; dimensión L4, ansiedad; dimensión L5, concentración; dimensión L6, procesamiento de información; dimensión L7, selección de ideas principales; dimensión L8, ayudas al estudio; dimensión L9, autoevaluación o control; dimensión L10, estrategia de prueba. Las dimensiones y elementos identificados se cruzaron para establecer las relaciones como muestras independientes mediante la prueba estadística correlacional de Tau b de Kendall y como prueba de comprobación se usó Spearman.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: cociente emocional (dimensión IE1) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: actitud (dimensión L1) con una significancia asintótica de 0,048 son menores a 0,05 por lo tanto, son correlacionales; y, actitud (dimensión L1) con una significancia asintótica de 0,048 son menores a 0,05 por lo tanto son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: Intrapersonal (dimensión IE2) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: ansiedad (dimensión L4) con una

significancia asintótica de 0,038 son menores a 0,05 por lo tanto, son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: interpersonal (dimensión IE3) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: administración del tiempo (dimensión L3) con una significancia asintótica de 0,024 son menores a 0,05; concentración (dimensión L5) con una significancia asintótica de 0,033 menor a 0,05; procesamiento de información (dimensión L6) con una significancia asintótica de 0,009 menor a 0,05; ayudas al estudio (dimensión L8) con una significancia asintótica de 0,0043 menor a 0,05; y, estrategia de prueba (dimensión L10) con una significancia asintótica de 0,042 menor a 0,05; por lo tanto, son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: manejo del estrés (dimensión IE4) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: Actitud (dimensión L1) con una significancia asintótica de 0,000 son menores a 0,05 por lo tanto, son correlacionales; y, Ansiedad (dimensión L4) con una significancia asintótica de 0,021 son menores a 0,05 por lo tanto son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: adaptabilidad (dimensión IE5)

vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: administración del tiempo (dimensión L3) con una significancia asintótica de 0,005 son menores a 0,05; concentración (dimensión L5) con una significancia asintótica de 0,003 son menores a 0,05; y, selección de ideas (dimensión L7) con una significancia asintótica de 0,040 son menores a 0,05 por lo tanto son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: animo general (dimensión IE6) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: administración del tiempo (dimensión L3) con una significancia asintótica de 0,020 son menores a 0,05; ansiedad (dimensión L4) con una significancia asintótica de 0,020 son menores a 0,05; y, ayudas al estudio (dimensión L8) con una significancia asintótica de 0,034 son menores a 0,05 por lo tanto son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

El valor $P_c < 0,05$ H_i , se obtiene mediante la aproximación significativa (P) igual (Sig. 0,000) entre la variable independiente – inteligencia emocional: impresión positiva (dimensión IE7) vs la variable dependiente – habilidades del aprendizaje: ansiedad (dimensión L4) con una significancia asintótica de 0,005 son menores a 0,05; y, ayudas al estudio (dimensión L8) con una significancia asintótica de 0,007 son menores a 0,05 por lo tanto son correlacionales. Sin embargo, en el resto de las dimensiones de la variable independiente, no existe relación significativa.

Esta evidencia estadística demuestra una influencia entre la inteligencia emocional en las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba

Por lo tanto, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que la inteligencia emocional *si incide* en las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los análisis inferenciales revelaron relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje. Se evaluaron ocho dimensiones para la IE y diez elementos para las habilidades del aprendizaje. Destacan correlaciones en la dimensión IE1 (cociente emocional) con la habilidad del aprendizaje en la actitud (L1), y la dimensión IE2 (intrapersonal) con la ansiedad (L4). Además, se observaron relaciones en la dimensión IE3 (interpersonal) con diversas habilidades del aprendizaje, así como en las dimensiones IE4 (manejo estrés) a IE7 (impresión positiva).

La investigación realizada en la Unidad Educativa Huasimpamba ha arrojado resultados demostrativos, evidenciados por valores de significancia (P_c) $< 0,05$, indicando correlaciones significativas. Específicamente, las dimensiones de la Inteligencia Emocional (IE) presentaron correlaciones significativas con diversas variables. IE1 mostró una evaluación significativa con la actitud ($P_c = 0,000$) y la ansiedad ($P_c = 0,000$). IE2 reveló evaluación significativa con la ansiedad ($P_c = 0,038$). IE3 presentó correlaciones significativas con la administración del tiempo ($P_c = 0,024$), concentración ($P_c = 0,033$), procesamiento de información ($P_c = 0,009$), ayudas al estudio ($P_c = 0,0043$) y estrategia de prueba ($P_c = 0,042$). Las dimensiones de IE4 a IE7 también mostraron correlaciones significativas con diversas habilidades del aprendizaje.

Al comparar estos hallazgos con antecedentes investigativos, se destaca la investigación de Sánchez et al. (2021) sobre "Inteligencia emocional y rendimiento académico" en escolares de Huambaló, Ecuador, donde se concluyó que la inteligencia emocional influye

significativamente en el rendimiento académico, especialmente en la atención emocional, claridad y reparación emocional. Este resultado es coherente con los hallazgos actuales que resaltan la relación de la IE con diversas habilidades del aprendizaje.

Además, la investigación de Arciniega (2022) sobre "Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en estudiantes del bachillerato" destaca la importancia de integrar gradualmente estas habilidades en las actividades académicas. Esto concuerda con la propuesta actual de desarrollar estrategias metodológicas para trabajar la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades de lectura.

La investigación de Velastegui (2023) sobre "Autocontrol de las emociones y su incidencia en el rendimiento académico en pandemia" también se alinea con los resultados actuales al resaltar la relación entre el manejo de las emociones y el rendimiento académico, especialmente en tiempos de pandemia.

Además, al revisar antecedentes internacionales, la investigación de Bellido (2019) en Lima, Perú, sobre "La inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del V ciclo de educación básica regular" respalda la relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Este hallazgo coincide con la investigación actual.

En síntesis, los resultados de la investigación en la Unidad Educativa Huasimpamba refuerzan la importancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo, mostrando correlaciones significativas con diversas variables relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento académico. Estos hallazgos respaldan la relevancia de desarrollar estrategias

metodológicas que fomentan la inteligencia emocional para mejorar las habilidades de los estudiantes.

Variable dependiente: inteligencia emocional

La inteligencia emocional es una parte importante del desarrollo de los estudiantes, ya que influye tanto en su bienestar emocional como en su rendimiento académico. Reconociendo la importancia de esta área en la educación, se realizó un examen en profundidad de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Unidad Educativa Huasimpamba, específicamente de la etapa de educación básica superior. Para ello se utilizó el inventario BarOn-Ice, herramienta psicométrica que permite evaluar y comprender las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes en este contexto educativo.

En este contexto, se pretende identificar las fortalezas emocionales de los estudiantes y sus áreas de mejora, aportando un enfoque social y humano que contribuya a la formulación de informes psicopedagógicos específicos basados en la realidad del contexto, con el fin de optimizar su proceso de aprendizaje y bienestar emocional. Con este esfuerzo se pretende mejorar la experiencia educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Huasimpamba, desarrollando un desarrollo emocional más sólido y positivo que les permita superar los problemas académicos y personales con mayor éxito y resiliencia.

Cociente Emocional Total

Tabla 9
Cociente Emocional Total

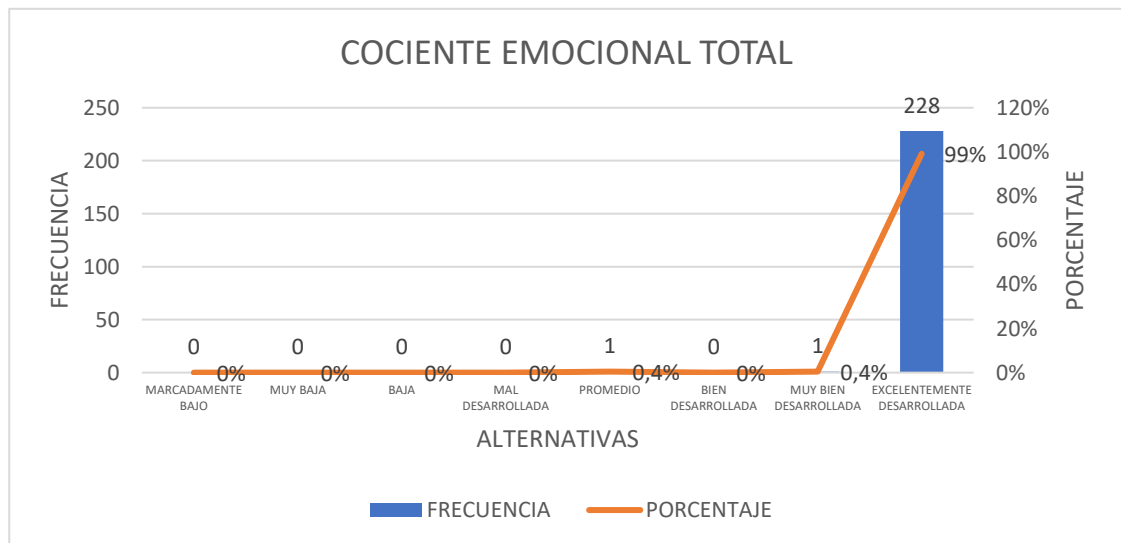
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	0	0%
Muy baja	0	0%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	0	0%
Promedio	1	0,4%
Bien desarrollada	0	0%
Muy bien desarrollada	1	0,4%
Excelentemente desarrollada	228	99%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la

muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 3

Cociente Emocional Total



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de

la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Ed. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación

De los resultados obtenidos en la aplicación del reactivo de IE, se evidencia que 228 estudiantes, siendo el 99% de la población han alcanzado un nivel de excelentemente desarrollada en el área de coeficiente emocional, manteniendo una significancia alta al momento de controlar sus emociones, manejar el estrés y relacionarse de manera efectiva con los demás, siendo un factor clave en el éxito personal y profesional, además en relación con el resto de alternativas (marcadamente bajo, muy baja, baja, mal desarrollada, promedio, bien desarrollada, y muy bien desarrollada) se exterioriza que el 1% se encuentran con bajos rangos de desarrollo del cociente emocional, dificultando su interacción social a raíz de un inadecuado manejo socio emocional.

Área intrapersonal

Tabla 10

Área intrapersonal

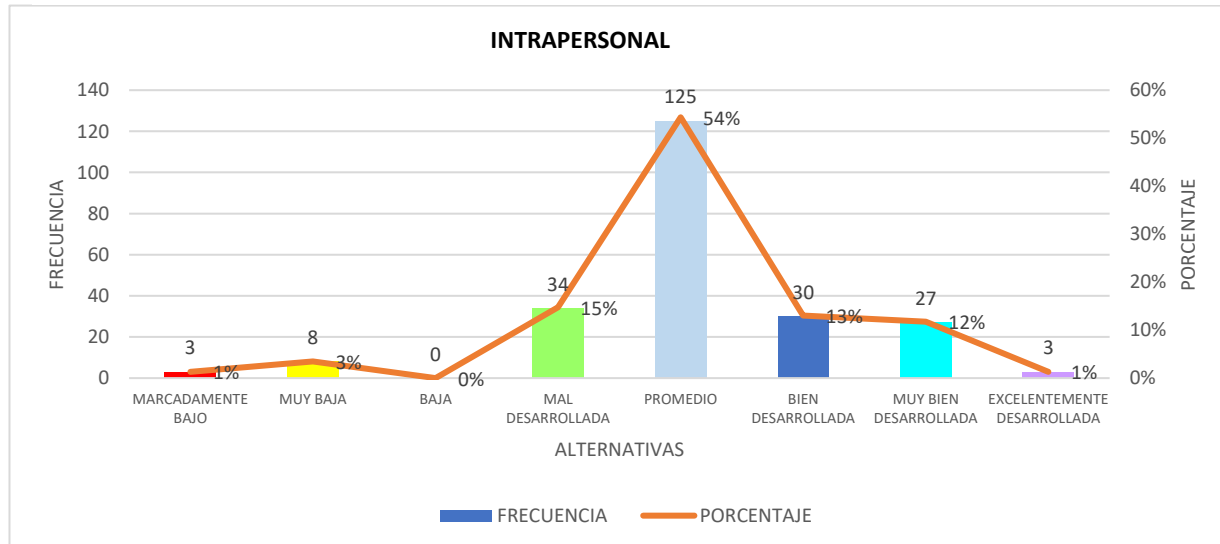
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	3	1%
Muy baja	8	3%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	34	15%
Promedio	125	54%
Bien desarrollada	30	13%
Muy bien desarrollada	27	12%
Excelentemente desarrollada	3	1%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra.

Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 4

Área Intrapersonal



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente:

elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

Al ejecutar un análisis factorial se observa que la suma total de las respuestas es de 230. A partir de esto, se logra identificar una percepción generalizada de un nivel de desarrollo interpersonal promedio, ha sido seleccionada 125 veces, lo que equivale al 54% del total de respuestas, considerado este rango como un pilar fundamental para el crecimiento individual y se establecen entre dos o más personas basándose en emociones, sentimientos, intereses y actividades sociales compartidas, seguido por la alternativa mal desarrollada; ha sido seleccionada 34 veces, lo que representa el 15% del total de respuestas, evidenciando que existe una percepción generalizada de deficiente interacción social, así como la opción de bien desarrollada, obtiene un 13%, escogida por 30 estudiantes, revela que hay una percepción de que el área interpersonal se encuentra en un estado de desarrollo satisfactorio, a continuación disyuntiva muy bien desarrollada, refiere un 12% con una cantidad de 27 respuestas esto sugiere que existe una percepción positiva sobre el nivel de desarrollo interpersonal.

Cabe recalcar que las alternativas de marcadamente bajo y extremadamente desarrollada, ha sido selecta 3 veces, lo que simboliza el 1% del total de respuestas muestra que, en el área interpersonal, existe una percepción general de un bajo nivel de desarrollo, otra alternativa con bajos indicadores es la de muy baja; se ha seleccionado 8 veces, lo que representa el 3% del total de respuestas, además en la alternativa baja; no se ha selecto ninguna vez, lo que refiere que los estudiantes aparentemente no exteriorizan bajos niveles de desarrollo en el área interpersonal.

Área interpersonal

Tabla 11

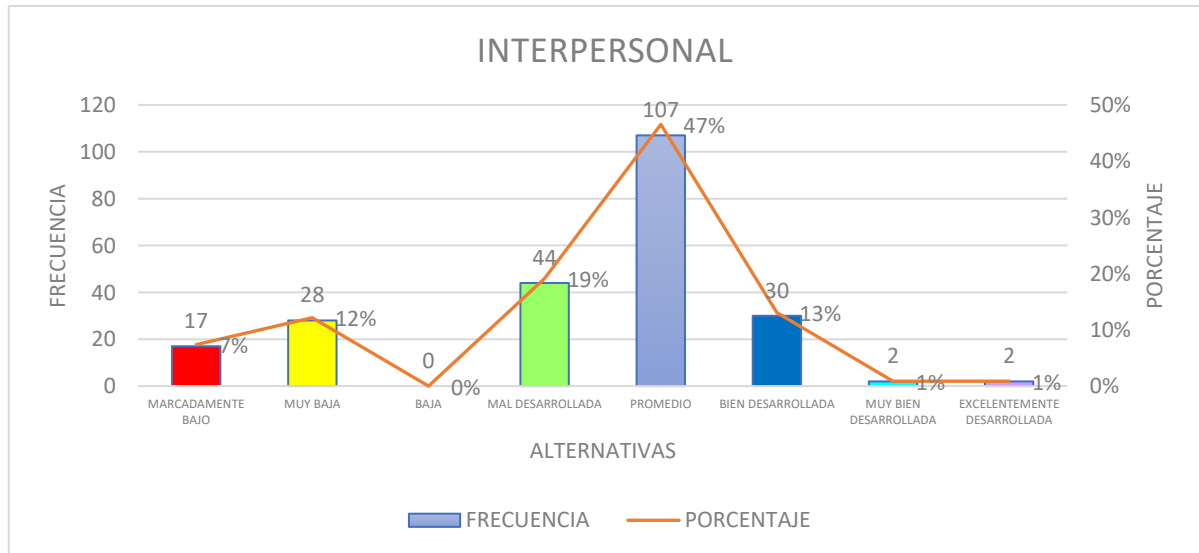
Área Interpersonal

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	17	7%
Muy baja	28	12%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	44	19%
Promedio	107	47%
Bien desarrollada	30	13%
Muy bien desarrollada	2	1%
Excelentemente desarrollada	2	1%
TOTAL	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 5

Área Interpersonal



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El estudio realizado revela que se obtuvo una suma total de 230 respuestas. A partir de este resultado, se pudo identificar una percepción generalizada de un nivel de desarrollo interpersonal promedio, el cual fue seleccionado 107 veces, lo que equivale al 47% del total de respuestas. Este nivel de desarrollo interpersonal se considera un pilar fundamental para el crecimiento individual y se establece en las interacciones entre dos o más personas basándose en emociones, sentimientos, intereses y actividades sociales compartidas, esta actitud revela permutas sutiles en las emociones, intenciones, motivaciones y estado de ánimo de las personas con las que nos relacionamos, así como la capacidad de comunicarse de manera efectiva para influir en un grupo de personas.

La alternativa mal desarrollada fue seleccionada 44 veces, lo que representa el 19% del total de respuestas, lo cual evidencia una percepción generalizada de una deficiente interacción social. Por otro lado, la opción bien desarrollada obtuvo un 13% de las respuestas, siendo escogida por 30 estudiantes, lo que revela que hay una percepción de que el área interpersonal se encuentra en un estado de desarrollo satisfactorio, se evidencia que existen limitantes a en las relaciones sociales, crear una mentalidad de liderazgo y en la comunicación.

Además, la alternativa muy bien desarrollada obtuvo un 12% de las respuestas, con un total de 27 selecciones, lo que sugiere que existe una percepción positiva sobre el nivel de desarrollo interpersonal. Es importante destacar que las alternativas marcadamente bajo y extremadamente desarrollada fueron seleccionadas solamente 3 veces, lo que simboliza el 1% del total de respuestas y muestra que en el área interpersonal existe una percepción general de un bajo nivel de desarrollo. Otra alternativa con bajos indicadores es la de muy baja, que fue seleccionada 8 veces, lo que representa el 3% del total de respuestas. Sin embargo, la alternativa baja no fue seleccionada en ninguna ocasión, lo que indica que los estudiantes aparentemente no expresan niveles bajos de desarrollo en el área interpersonal.

Área manejo del estrés

Tabla 12

Área manejo de estrés

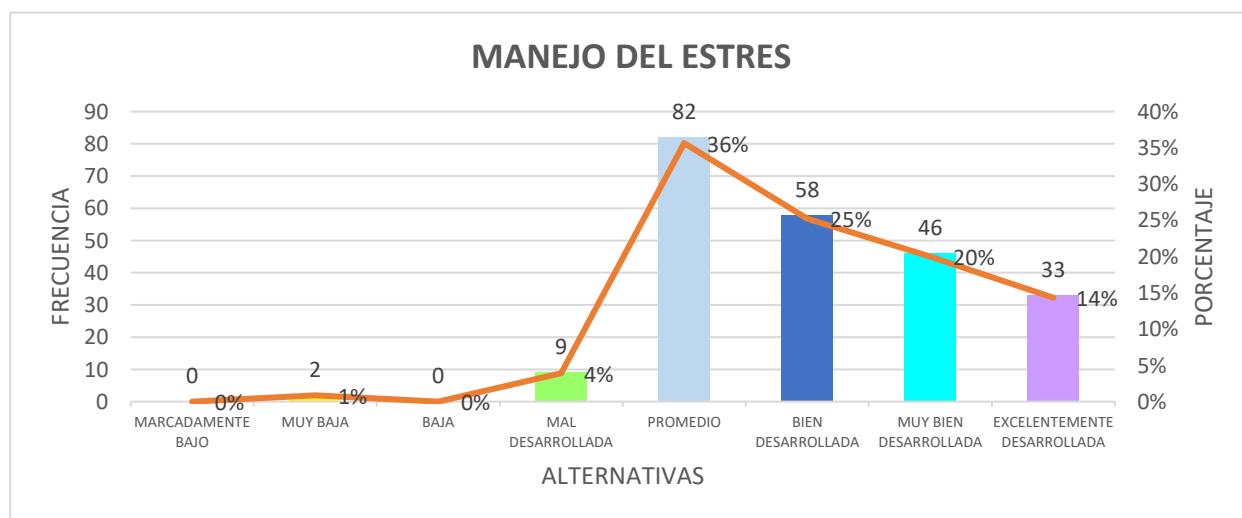
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	0	0%
Muy baja	2	1%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	9	4%
Promedio	82	36%
Bien desarrollada	58	25%
Muy bien desarrollada	46	20%
Excelentemente desarrollada	33	14%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra.

Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 6

Manejo del estrés



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de

la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El estudio realizado revela que se obtuvo una suma total de 230 respuestas. A partir de este resultado, se pudo identificar una percepción generalizada de un nivel de desarrollo interpersonal promedio, el cual fue seleccionado 87 veces, lo que equivale al 36% del total de respuestas. Este nivel de desarrollo interpersonal se considera un pilar fundamental para el crecimiento individual y se establece en las interacciones entre dos o más personas basándose en emociones, sentimientos, intereses y actividades sociales compartidas.

La alternativa mal desarrollada fue seleccionada 44 veces, lo que representa el 19% del total de respuestas, lo cual evidencia una percepción generalizada de una deficiente interacción social. Por otro lado, la opción bien desarrollada obtuvo un 13% de las respuestas, siendo escogida por 30 estudiantes, lo que revela que hay una percepción de que el área interpersonal se encuentra en un estado de desarrollo satisfactorio.

Además, la alternativa muy bien desarrollada obtuvo un 12% de las respuestas, con un total de 27 selecciones, lo que sugiere que existe una percepción positiva sobre el nivel de desarrollo interpersonal. Es importante destacar que las alternativas marcadamente bajo y extremadamente desarrollada fueron seleccionadas solamente 3 veces, lo que simboliza el 1% del total de respuestas y muestra que en el área interpersonal existe una percepción general de un bajo nivel de desarrollo.

Otra alternativa con bajos indicadores es la de muy baja, que fue seleccionada 8 veces, lo que representa el 3% del total de respuestas. Sin embargo, la alternativa baja no fue

seleccionada en ninguna ocasión, lo que indica que los estudiantes aparentemente no expresan niveles bajos de desarrollo en el área interpersonal.

Estos resultados plantean la comparación de inducir el desarrollo interpersonal, ya que es un pilar fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales, instaurar una mentalidad de liderazgo y optimar la comunicación. Para dilucidar los resultados obtenidos en el estudio, es relevante reflexionar sobre la inteligencia interpersonal, que se refiere a la habilidad de divisar cambios sutiles en las emociones, intenciones, motivaciones y estado de ánimo de las personas con las que nos relacionamos, así como la capacidad de comunicarse de manera efectiva para influir en un grupo de personas.

Área adaptabilidad

Tabla 13

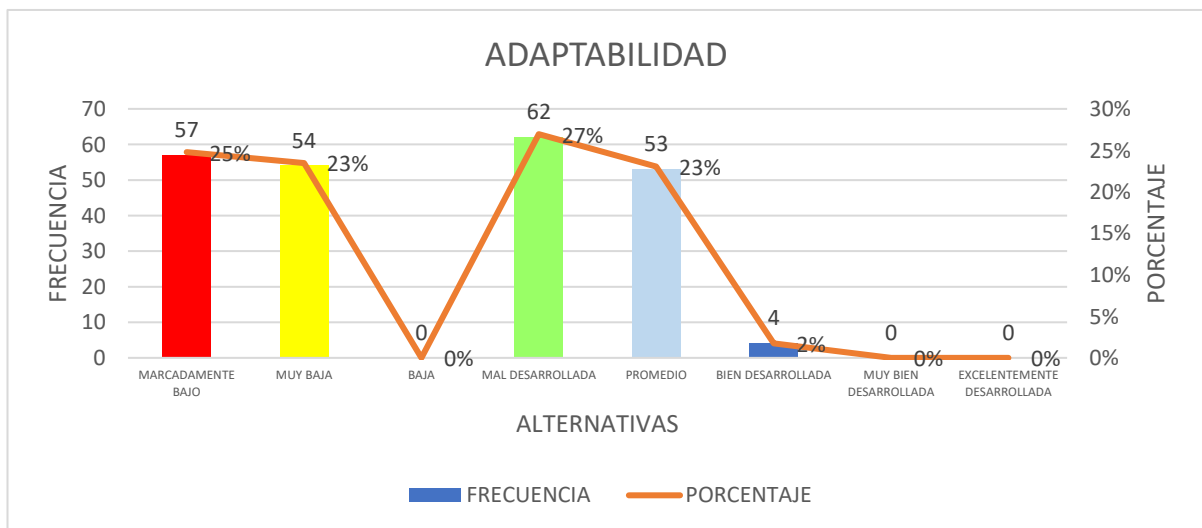
Área de adaptabilidad

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	57	25%
Muy baja	54	23%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	62	27%
Promedio	53	23%
Bien desarrollada	4	2%
Muy bien desarrollada	0	0%
Excelentemente desarrollada	0	0%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 7

Área de Adaptabilidad



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo del área de adaptabilidad revela un repartimiento de respuestas que irradia una extensa gama de niveles de desarrollo en esta competencia. En procesos cuantitativos, la muestra consta en 230 respuestas, y su distribución se presenta en varias categorías. El 48% de las respuestas se encuentran en los niveles más bajos, incluyendo un 25% siendo 57 respuestas, con "adaptabilidad marcadamente baja" y un 23%, considerando 54 estudiantes, con "adaptabilidad muy baja". Estas categorías proponen que una parte significativa de la muestra advierte dificultades significativas para enfrentar el cambio y es proclive a sentir estrés o ansiedad en situaciones novedosas o desafiantes.

Cabe recalcar que ninguna respuesta se ubicó en la categoría "adaptabilidad baja". Esto exterioriza que los estudiantes tienden a percibir su adaptabilidad en términos más moderados en lugar de considerarla como un extremo negativo. En contraste, el 27% con 62 respuestas, se clasificó como "adaptabilidad mal desarrollada", revelando que un número considerable de individuos en la muestra asumen dificultades para concordar a situaciones cambiantes y consiguen beneficiarse de la mejora de sus habilidades de adaptabilidad.

Un 23% con 53 respuestas se encuentran en la categoría "adaptabilidad promedio", lo que indica una capacidad de adaptación aceptable, pero no sobresaliente. Solo un pequeño porcentaje (2%), con 4 respuestas se ubicó en la categoría "adaptabilidad bien desarrollada", indicando que estas personas son capaces de ajustarse de manera efectiva a situaciones desafiantes, lo que sugiere una fortaleza en esta área.

Por último, es importante destacar que ninguna respuesta se ubicó en los niveles más altos, como "adaptabilidad muy bien desarrollada" o "adaptabilidad excelentemente desarrollada". Esto sugiere que muy pocas personas en la muestra experimentan un nivel excepcional de adaptabilidad.

La mayoría de las respuestas se convocan en los niveles más bajos y medios de adaptabilidad, lo que propone la necesidad de intervenciones y adiestramiento para optimizar esta competencia en la población evaluada. Una adaptabilidad deficiente puede impresionar negativamente la capacidad de plantarse desafíos y cambios en la vida, lo que tiene implicaciones psicológicas significativas.

Área de ánimo general

Tabla 14

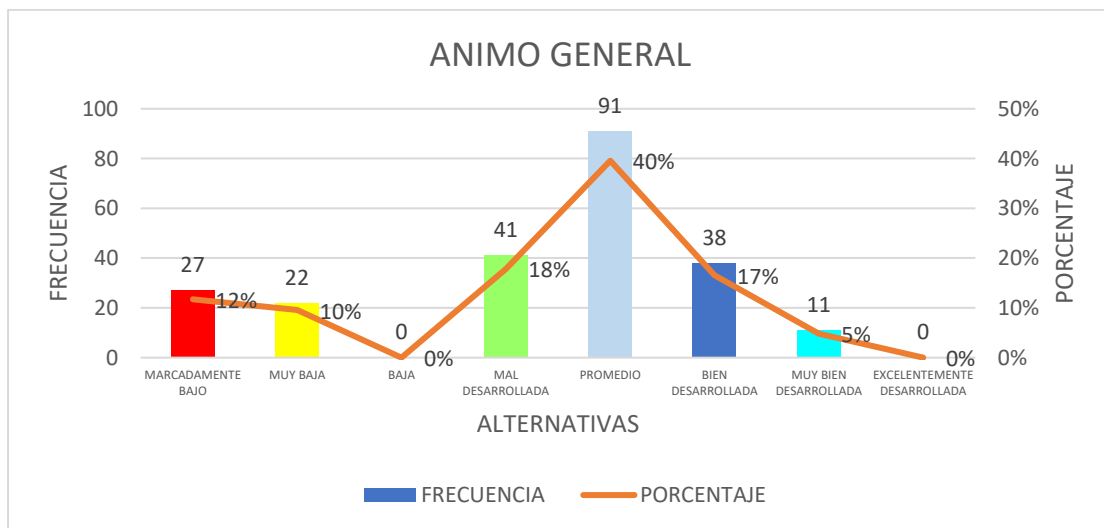
Área de ánimo general

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	27	12%
Muy baja	22	10%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	41	18%
Promedio	91	40%
Bien desarrollada	38	17%
Muy bien desarrollada	11	5%
Excelentemente desarrollada	0	0%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 8

Área ánimo General



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo del área de ánimo general provee una visión detallada de la distribución de respuestas en términos de los niveles de ánimo en la muestra de 230 participantes. Esto es fundamental para vislumbrar la salud emocional y psicológica de esta población.

En términos cuantitativos, se evidencia que una simetría significativa de respuestas se localiza en los niveles más bajos de estado de ánimo. El 12% con 27 respuestas se catalogan como "marcadamente bajo", y el 10% con 22 respuestas como "muy baja". Estos resultados muestran que un número considerable de participantes perciben emociones negativas de manera frecuente, lo que consigue influencia en su bienestar psicológico y su calidad de vida.

Es importante destacar que no se encontraron respuestas en la categoría de "ánimo baja", lo que podría sugerir que los participantes no perciben su ánimo como bajo, o que la muestra carece de individuos con este nivel de ánimo. En contraste, el 18% con 41 respuestas se catalogan como "mal desarrollado", lo que marca que una parte importante de la muestra podría plantarse dificultades en la regulación emocional y en el mantenimiento de un ánimo positivo.

La categoría "ánimo promedio" es la más representativa, al incluir el 40% con 91 respuestas, lo que sugiere que un segmento considerable de la población aprecia un estado emocional intermedio, lo cual es una característica común en la población general.

Además, un 17% con 38 respuestas se sitúan en la categoría "ánimo bien desarrollado", lo que exterioriza que algunos estudiantes tienen la capacidad de mantener un ánimo positivo y regular sus emociones de manera efectiva.

Por último, un 5% con 11 respuestas se clasificaron como "ánimo muy bien desarrollado", lo que señala la existencia de estudiantes con habilidades sobresalientes para mantener un estado de ánimo positivo. No se existen respuestas en la categoría "excelentemente desarrollado".

Los resultados sugieren que la mayoría de los participantes en la muestra presentan un ánimo general en niveles medios, con una presencia significativa de niveles bajos y mal desarrollados. Estos descubrimientos podrían indicar la necesidad de intervenciones que promuevan la regulación emocional y el bienestar psicológico en la población evaluada. El ánimo general desempeña un papel esencial en la salud mental y el bienestar psicológico de las personas, comprendiendo estos niveles como base fundamental para brindar un apoyo adecuado.

Área de impresión positiva

Tabla 15

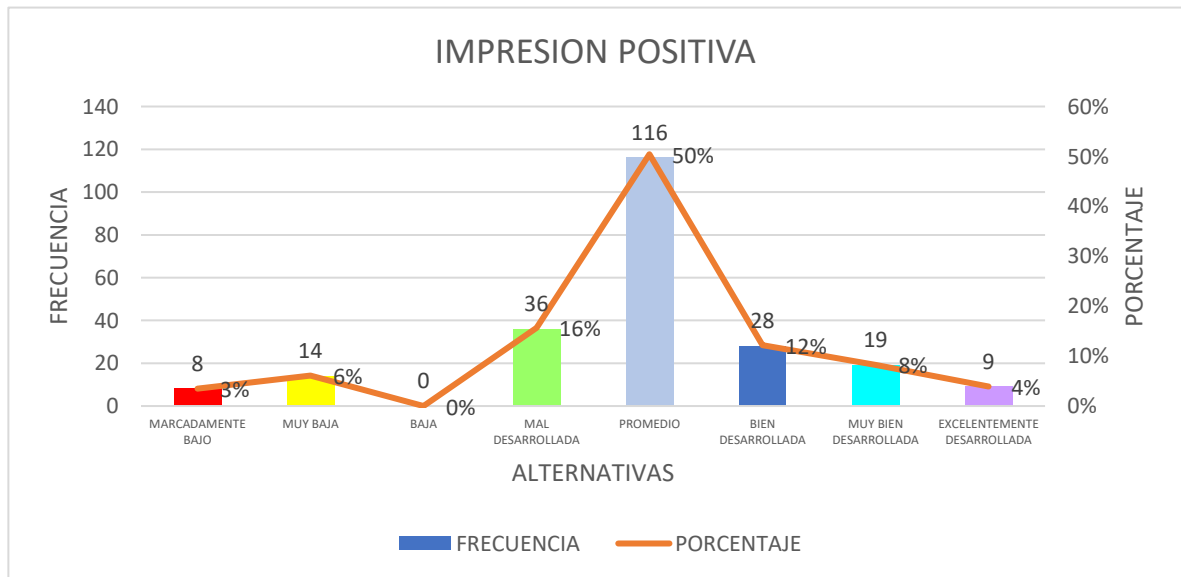
Área de impresión positiva

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Marcadamente bajo	8	3%
Muy baja	14	6%
Baja	0	0%
Mal desarrollada	36	16%
Promedio	116	50%
Bien desarrollada	28	12%
Muy bien desarrollada	19	8%
Excelentemente desarrollada	9	4%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 9

Área de impresión positiva



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis global del área de impresión positiva fomenta una comprensión detallada de cómo los estudiantes perciben su capacidad para proporcionar y establecer una impresión positiva en diversas situaciones. La muestra de 230 participantes se distribuye en una amplia variedad de niveles, lo que es esencial para evaluar su bienestar psicológico y sus habilidades sociales.

En términos cuantitativos, se identifica que el 9% con 22 respuestas se encuentran en los niveles más bajos de impresión positiva, que incluyen "marcadamente bajo" y "muy baja". Esto propone que un porcentaje significativo de los participantes puede plantarse dificultades para forjar una impresión favorable en las interacciones sociales y personales, lo que puede tener un impacto en su desarrollo social.

Es importante matizar que ninguna respuesta se clasificó en la categoría "impresión positiva baja". Esto podría indicar que los participantes no perciben su capacidad para generar una impresión extremadamente negativa de sí mismos.

El 16% con 36 respuestas se radican en la categoría "impresión positiva mal desarrollada". Esto indica que una parte considerable de la muestra podría tener dificultades para fundar una impresión positiva en situaciones sociales y personales, lo que influye en sus relaciones y su autoconcepto.

La categoría "impresión positiva promedio" es la más representativa, a incluir el 50% de las respuestas, con 116 estudiantes. Esto sugiere que la mayoría de los participantes

consideran que su capacidad para generar una impresión positiva se encuentra en un nivel intermedio.

Un 12% de las respuestas, con 28 estudiantes, se ubica en la categoría "impresión positiva bien desarrollada", lo que evidencia que algunas personas mantienen una capacidad apta de generar impresiones positivas con relativa facilidad, implementado una perspectiva sólida del desarrollo integral del estudiante.

Por último, el 8% de las respuestas, con 19 estudiantes, se clasificaron como "impresión positiva muy bien desarrollada", y el 4%, con 9 estudiantes, como "impresión positiva excelentemente desarrollada". Estos niveles más altos exteriorizan que un porcentaje de la muestra se siente muy competente en implementar impresiones positivas y mantener una imagen favorable en diversas situaciones.

Los resultados aluden que existe una diversidad de percepciones sobre la capacidad para plasmar impresiones positivas en la población evaluada. La mayoría de las respuestas se encuentran en niveles medios, con una presencia considerable de niveles bajos y mal desarrollados. Estos resultados exponen la necesidad de intervenciones y entrenamiento para mejorar la competencia de impresión positiva en situaciones sociales y educativas, lo que puede influir en la calidad de las relaciones y el éxito personal y educativo. La impresión positiva es un aspecto fundamental en la interacción social y el bienestar psicológico.

Índice de inconsistencia

Tabla 16

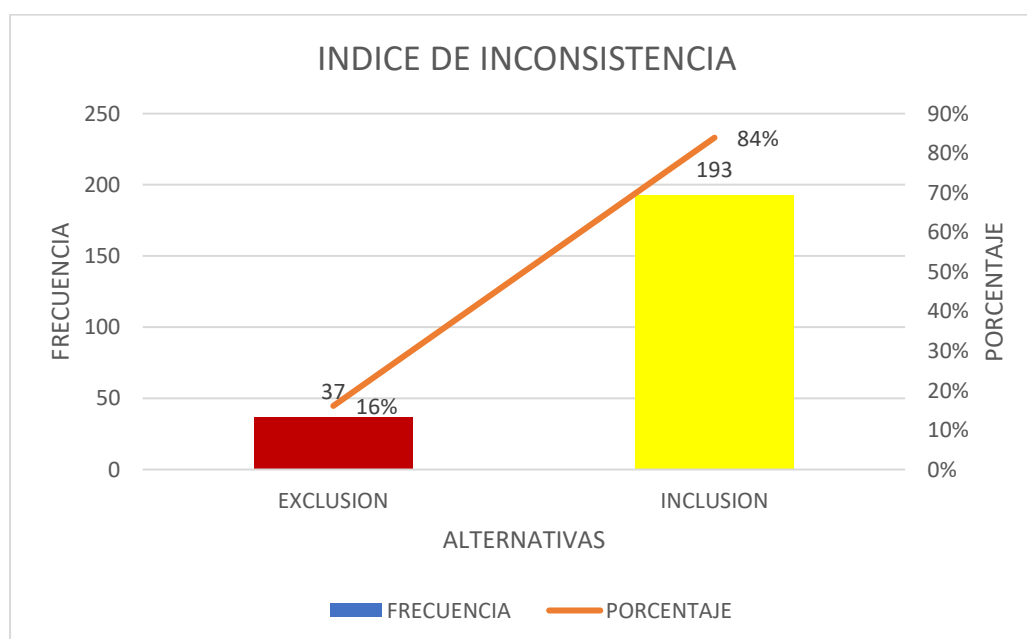
Índice de inconsistencia

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Exclusión	37	16%
Inclusión	193	84%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 10

Índice de inconsistencia



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo del Índice de Inconsistencia en la muestra de 230 participantes evidencia sobre cómo las personas experimentan su relación con su entorno social. Los resultados revelan una marcada tendencia hacia la inclusión, donde el 84% sien 193 respuestas, de los partícipes consideran que son incluidos en su contexto social y percibe una sensación de pertenencia. Esta impresión de inclusión es fundamental para el bienestar psicológico, ya que está conexas con la percepción de apoyo social, la conexión y la satisfacción con las relaciones interpersonales. Además, optaron por presentar resultados basados en la sinceridad, evitando dudas sobre cómo responder o cambios en la disposición emocional del individuo.

Sin embargo, el 16% con 37 respuestas de los participantes anunciaron sentir exclusión requiriendo una atención especial. Los indicadores evidencian parámetros de exclusión social que posiblemente desprenden un impacto significativo en la salud mental, ya que a menudo se interrelaciona con sentimientos de soledad, inadecuación y desapego. Estos sentimientos de exclusión son capaces de inferir en la autoestima, la autoimagen y la salud emocional de las personas, lo que matiza la importancia de abordar y estribar a aquellos que se sienten excluidos. Asimismo, se considera que sus respuestas fueron eventuales o soslayando proporcionar una información real, con dudas o inseguridades al momento de ejecutar sus respuestas.

Variable independiente: habilidades de aprendizaje

Con el fin de comprender y mejorar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, se utiliza la prueba LASSI (Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio) con estudiantes de enseñanza básica superior. El método psicopedagógico es crucial en esta situación, ya que permite determinar los puntos fuertes y débiles de cada alumno en lo que respecta a sus técnicas de estudio y aprendizaje.

Basado en un sólido marco teórico, la prueba LASSI ofrece una serie de escalas para medir elementos críticos del proceso de aprendizaje, como la motivación, la concentración, la gestión del tiempo, la toma de apuntes y la autoevaluación. Esta herramienta puede utilizarse para conocer a fondo las técnicas de aprendizaje de los alumnos, lo que abre la posibilidad de crear intervenciones educativas individualizadas.

La interpretación de los resultados de la prueba LASSI se convierte en un instrumento importante para dirigir la instrucción y la orientación académica desde un punto de vista psicopedagógico. Estos hallazgos permiten la creación de programas de desarrollo de técnicas de estudio personalizados para cada alumno, ayudándoles a mantener altos niveles de motivación, optimizar sus tácticas de aprendizaje y gestionar eficazmente su tiempo.

Actitud

Tabla 17

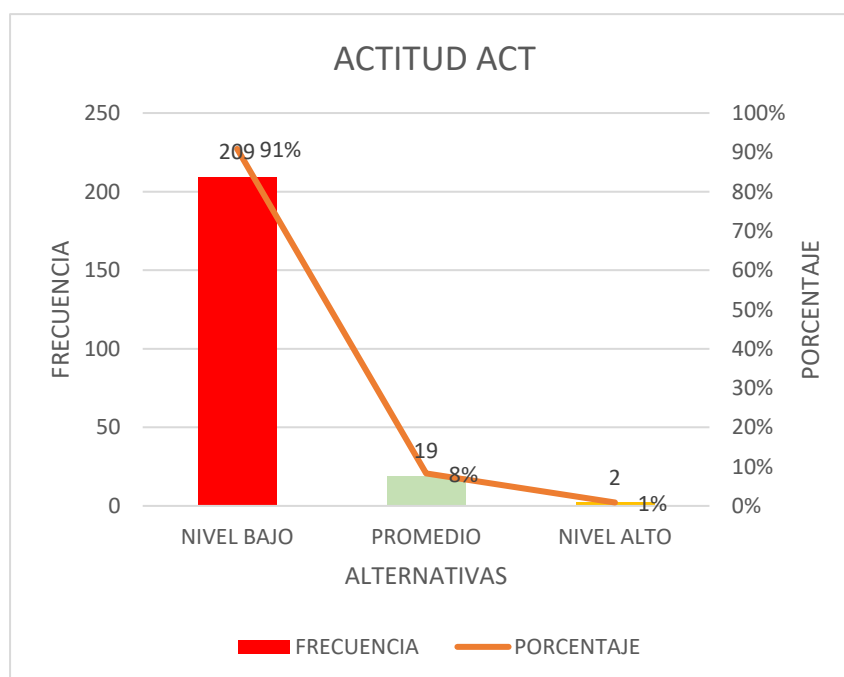
Actitud

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	209	91%
Promedio	19	8%
Nivel alto	2	1%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 11

Actitud



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo del nivel de actitud como habilidad de aprendizaje en la muestra de 230 participantes, transmite una visión significativa de cómo los estudiantes divisan su disposición hacia el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo personal. Los resultados revelan una tendencia abrumadora hacia un nivel bajo de actitud en la muestra.

El 91% de las respuestas considerando 209 estudiantes, aluden un nivel bajo de actitud hacia el aprendizaje. Esto es un hallazgo relevante, ya que insinúa que la mayoría de los participantes advierten actitudes negativas, apatía o desinterés hacia el proceso de aprendizaje. Esta condición alcanza un impacto adverso en su motivación y compromiso en actividades educativas y, a largo plazo, en su desarrollo personal.

En contraste, solo el 1% de las respuestas, siendo 2 estudiantes, irradian un nivel alto de actitud como habilidad de aprendizaje, lo que indica que una minoría muy pequeña de los participantes muestra una actitud positiva y entusiasta hacia el aprendizaje. Esto puede ser considerado como un aspecto efectivo, ya que estas personas pueden estar más inclinadas a fructificar al máximo su educación y desarrollo personal.

El 8% de las respuestas, considerando 19 participantes, se ubican en la categoría de "actitud promedio", enseña que un grupo más pequeño tiene una actitud más neutral hacia el aprendizaje, sin una clara inclinación hacia lo positivo o negativo.

Las referencias proporcionales acentúan la importancia de abordar y atizar una actitud más positiva y proactiva hacia el aprendizaje en la población evaluada. La actitud hacia el aprendizaje es un componente crucial en el éxito educativo y en el desarrollo personal, y el predominio de niveles bajos de actitud sobresa la necesidad de efectuar estrategias y enfoques que susciten la motivación intrínseca, el interés y la valoración del proceso de aprendizaje. Es fundamental discurrir cómo perfeccionar la actitud hacia el aprendizaje para beneficiar el compromiso y el éxito en las metas educativas y personales.

Motivación

Tabla 18

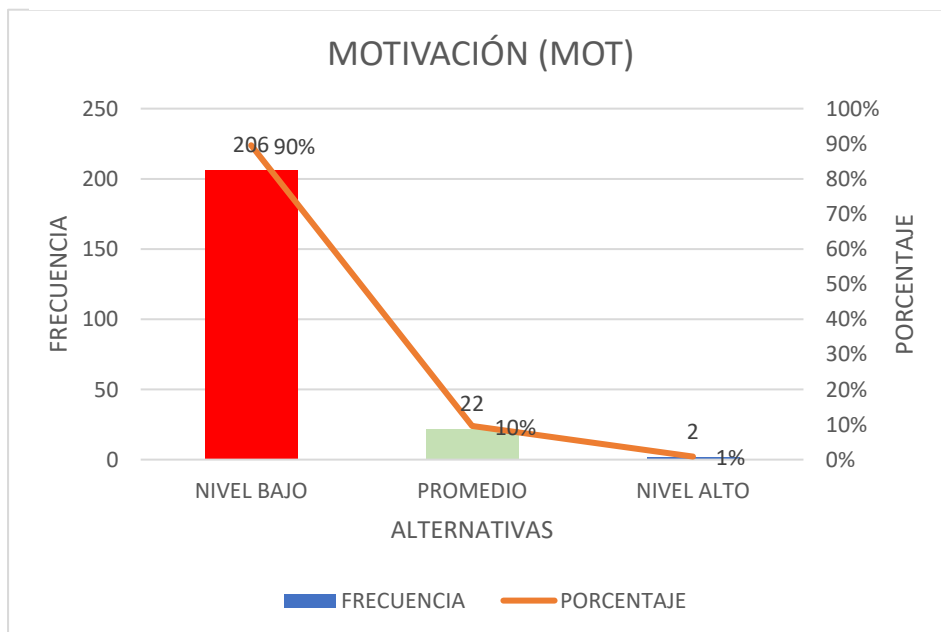
Motivación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	206	90%
Promedio	22	10%
Nivel alto	2	1%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 12

Motivación



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo de la motivación como habilidad de aprendizaje en la muestra de 230 participantes revela una situación importante. La asignación de respuestas deduce que la gran mayoría, el 90% considerando 206 respuestas, experimenta un nivel bajo de motivación en el contexto del aprendizaje. Esta cifra es elocuentemente alta e insinúa que un gran porcentaje de los participantes generalizan retos ante las dificultades para conservar una alta motivación en sus actividades de aprendizaje. Los niveles bajos de motivación forjan un traspié significativo en el proceso cognitivos y cognoscitivo de adquisición de conocimientos, ya que está estrechamente relacionada con la persistencia, la dedicación y el éxito académico.

En contraste, solo el 1% con 2 de las respuestas refleja un alto nivel de motivación en el aprendizaje. Esto simboliza que una minoría muy pequeña de los participantes proyecta una motivación significativamente alta, lo que puede ser un aspecto positivo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta minoría es limitada, lo que subraya aún más la predominancia de la baja motivación en la muestra.

El 10% de las respuestas siendo 22 estudiantes, se ubica en la categoría de "motivación promedio", lo que indica que un grupo más pequeño tiene una motivación más neutral, sin alcanzar niveles altos, pero tampoco llegando a una falta de motivación significativa.

Estos resultados prevalecen la importancia de acometer y potencializar la motivación como habilidad de aprendizaje en la población evaluada. Debido al hecho que la motivación es un componente crucial tanto del crecimiento personal como del éxito académico, se deduce que la falta de motivación impedirá el progreso en el aprendizaje. Es necesario especular estrategias y enfoques que fomenten la motivación, el interés y el compromiso intrínsecos en las actividades de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo holístico de los estudiantes, así como al bienestar emocional y la adquisición de habilidades de aprendizaje efectivas. El análisis destaca la necesidad de auto motivación como un componente clave de los procesos socio educativos.

Administración de tiempo

Tabla 19

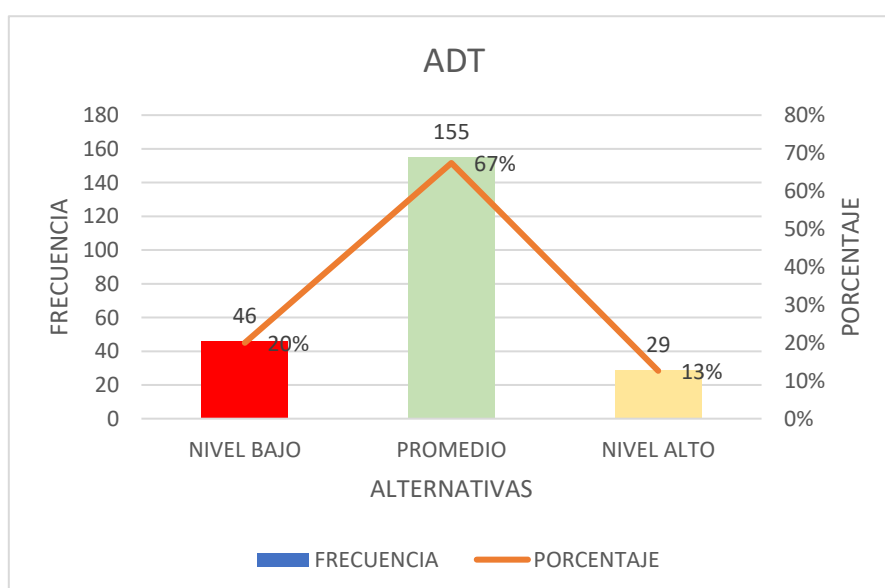
Administración del tiempo

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	46	20%
Promedio	155	67%
Nivel alto	29	13%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 13

Administración de tiempo



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis cuantitativo y cualitativo de la Administración de tiempo (ADT) como una habilidad de aprendizaje en una muestra de 230 participantes forja una representación interesante sobre cómo las personas agencian su tiempo en el contexto de su proceso de aprendizaje. Según los resultados, el 67% con 155 respuestas de los participantes se integran en la categoría de "Administración de tiempo promedio". Como resultado se evidencia que la mayoría de la muestra tiene una orientación neutral hacia la administración del tiempo, sin demostrar habilidades particularmente fuertes ni una deficiencia significativa en este aspecto.

Sin embargo, es relevante destacar que el 20% de los participantes informa un nivel bajo de Administración de tiempo. Esto indica que un segmento significativo de la muestra puede tener dificultades para organizar y gestionar satisfactoriamente su tiempo. Esta dificultad puede influir negativamente en su productividad y desempeño en tareas académicas, así como en la gestión de su vida cotidiana.

Por otro lado, el 13% de los participantes muestra un nivel alto de Administración de tiempo. Estos estudiantes acentúan su habilidad para agenciar su tiempo de manera efectiva, lo que puede ser un activo valioso tanto en su éxito académico como en su desarrollo personal.

Ansiedad

Tabla 20

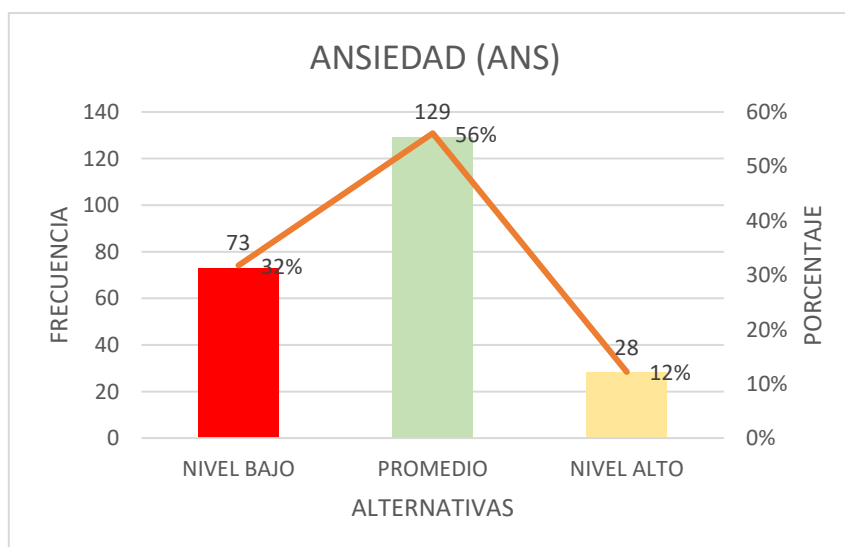
Ansiedad

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	73	32%
Promedio	129	56%
Nivel alto	28	12%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 14

Ansiedad



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

La ansiedad (ANS) como una habilidad de aprendizaje en una muestra de 230 participantes, fue sometida a un análisis cualitativo y cuantitativo de datos que suministran rasgos importantes sobre cómo las personas experimentan y controlan la ansiedad en el contexto del aprendizaje. Los efectos manifiestan una variedad de experiencias en cuanto a la ansiedad en relación con el proceso educativo.

Entre los primeros términos es el 32% de los participantes, siendo 73 estudiantes quienes alcanzan un nivel bajo de ansiedad como habilidad de aprendizaje. Esto sugiere que una parte considerable afronta al aprendizaje con un mínimo nivel de ansiedad, lo que puede ser fructuoso para su capacidad de concentración y rendimiento académico. Una actitud más optimista hacia los desafíos académicos, se considera la causa para la disminución de la ansiedad.

El 56% de los participantes con 129 respuestas, se centran en la categoría de "ansiedad promedio". Esto sugiere que la mayoría de los participantes perciben un nivel moderado de ansiedad en relación con el aprendizaje, que es típico en situaciones de evaluación y reto académico, siendo un elemento motivador en el desempeño.

Sin embargo, el 12% con 28 respuestas, presentan un nivel alto de ansiedad en relación con el aprendizaje. Se establece que una minoría considerable de los participantes enfrenta niveles elevados de ansiedad, lo que puede tener un efecto adverso en su capacidad de rendimiento y bienestar emocional. La presión académica y el miedo por fracasar contribuyen a que el umbral de ansiedad rebase los límites esperados.

Concentración

Tabla 21

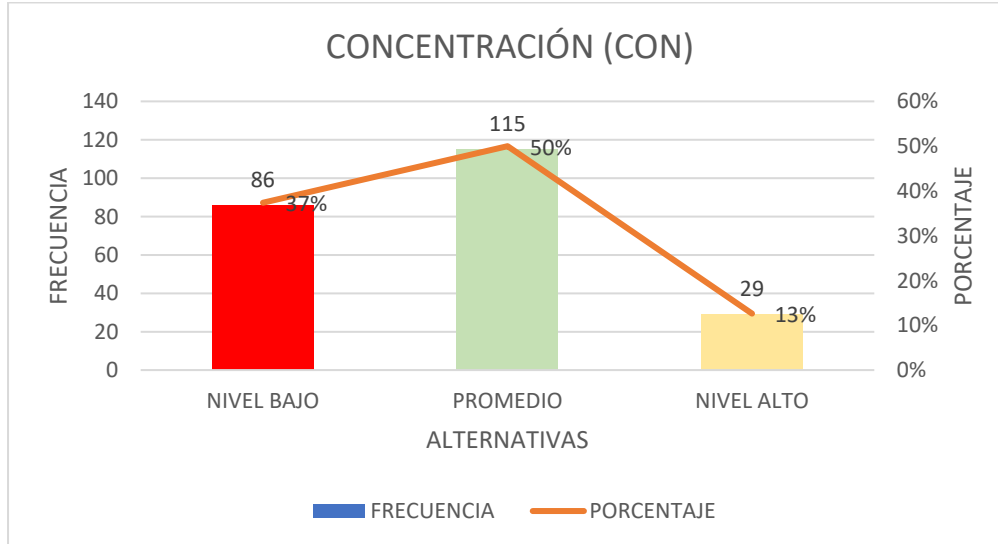
Concentración

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nivel bajo	86	37%
Promedio	115	50%
Nivel alto	29	13%
TOTAL	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 15

Concentración



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

Es meritorio el aprender mucho sobre cómo las personas perciben y controlan su capacidad para permanecer concentrados en el contexto del aprendizaje a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la concentración como habilidad de aprendizaje en una muestra de 230 participantes.

En particular, la mitad (50%), con 115 respuestas de los sujetos encajan en el grupo de "concentración promedio". Esto implica un nivel moderado de capacidad de concentración para la mayoría de los participantes. Es común en entornos académicos y podría ser un intento de lograr un equilibrio entre las demandas del entorno de aprendizaje y las distracciones, así como la capacidad de prestar atención.

Por el contrario, el 37% con 85 respuestas, muestran un nivel bajo de concentración. Este grupo significativo de participantes enfrenta dificultades para mantener una concentración efectiva. A este importante grupo de participantes le resulta difícil concentrarse durante las actividades de aprendizaje. Es fundamental abordar estos problemas para maximizar el proceso de aprendizaje porque su baja concentración puede hacer que les resulte más difícil recordar y comprender el material.

Por último, el 13% siendo los 29 de los participantes muestra un alto grado de concentración relacionada con el aprendizaje. Estas personas son excepcionales a la hora de mantener un alto nivel de concentración, lo que resulta ventajoso a la hora de aprender.

Procesamiento de información

Tabla 22

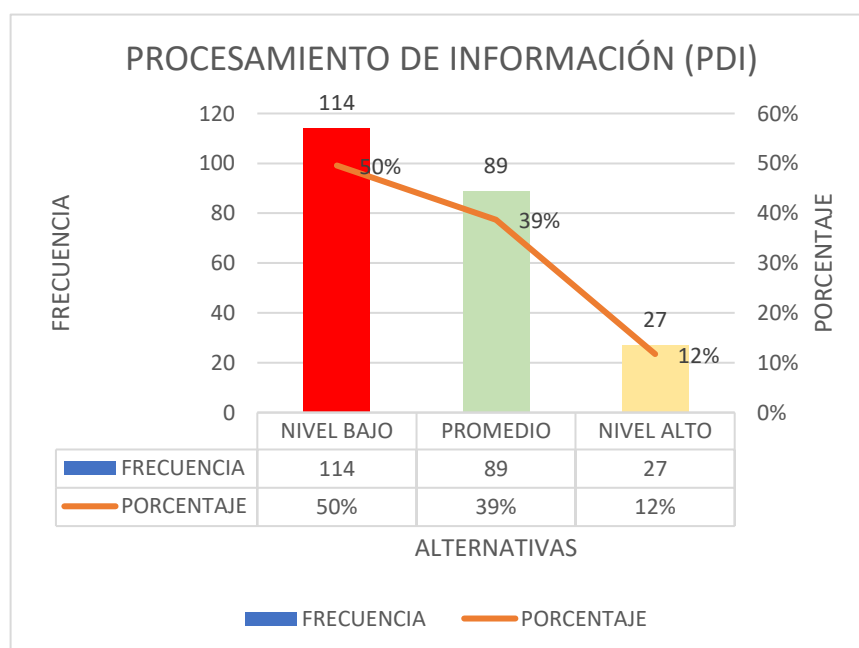
Procesamiento de información

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	114	50%
Promedio	89	39%
Nivel alto	27	12%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 16

Procesamiento de información



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

En primer lugar, observamos que la categoría de "nivel bajo" comprendía el 50% de los participantes, con 114 respuestas. Esto indica que una proporción significativa de los individuos estudiados demuestra un procesamiento de información en una formación caracterizada por una baja eficiencia o competencia. Esto puede deberse a dificultades para obtener, almacenar o recuperar información.

La categoría "promedio" incluyó al 39% de los participantes con 89 respuestas. Esto sugiere que un número significativo de sujetos tenían niveles intermedios de capacidad de procesamiento de información. Estos individuos pueden experimentar un proceso de aprendizaje más típico en términos de su capacidad para procesar información, pero su eficiencia o dificultad no se verán afectadas significativamente.

Finalmente, el grupo de "alto nivel" constituye el 12% de los participantes, con 27 respuestas. Estos individuos muestran un procesamiento de información que se describe como altamente eficiente y eficaz. Pueden ser vistos como estudiantes con habilidades superiores de procesamiento de información, que pueden estar relacionadas con habilidades innatas o estrategias de aprendizaje avanzadas.

El desarrollo cuantitativo de estos datos resguarda el análisis cualitativo. Está claro que la colectividad de los participantes se sitúa en las categorías baja y media, lo que exterioriza que un grupo significativo de estudiantes tiene el potencial de desenvolverse con estrategias de enseñanza que les contribuirán a mejorar el procesamiento de la información. Por otro lado, el grupo de alto nivel propone un área de interés para futuras investigaciones que permitan determinar los factores o estrategias que contribuyen a la eficiencia del procesamiento de la información.

Estos datos cuantitativos y cualitativos evidencian una representación despejada y minuciosa del contingente de las habilidades de procesamiento de información en entornos educativos. Esto suministra información útil para delinear intervenciones educativas que beneficien a la comunidad educativa en general.

Selección de ideas principales

Tabla 23

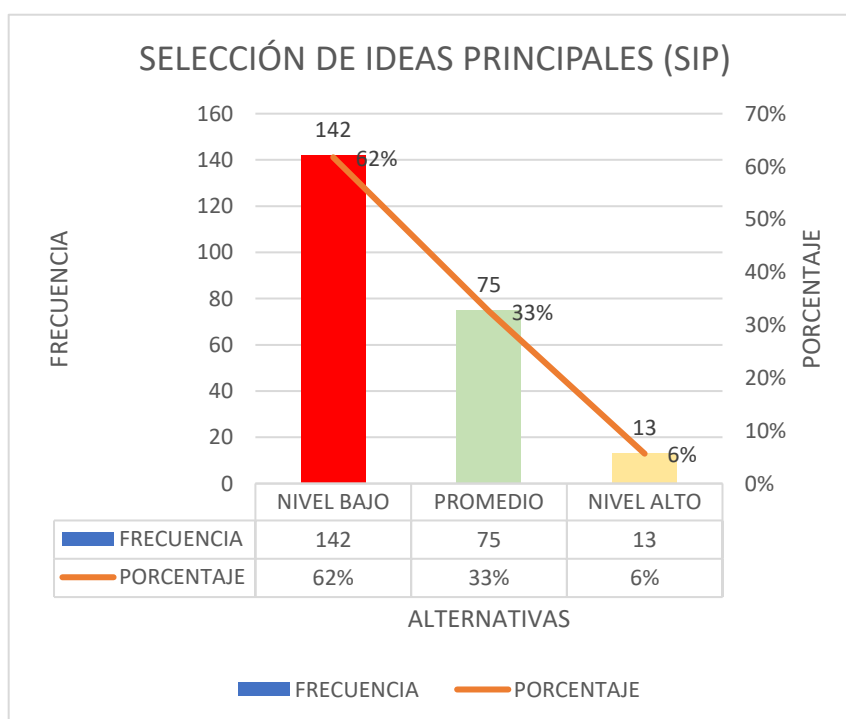
Selección de ideas principales

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	142	62%
Promedio	75	33%
Nivel alto	13	6%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 17

Selección de ideas principales



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis muestra datos relevantes sobre la capacidad de las ideas importantes en el entorno de aprendizaje. Cabe recalcar que el 62% de los participantes con 142 respuestas se encuentran en la categoría de "bajo nivel". Psicológicamente, esto indica una prevalencia que muchos estudiantes reflejan problemáticas al momento de asemejar y destacar la información más importante durante el proceso de aprendizaje. Estos problemas se interconectan con la falta de atención selectiva y de capacidad para priorizar información relevante. Es meritorio que los docentes en esta categoría se favorezcan de estrategias diversificadas e innovadoras de aprendizaje delineadas para optimizar la retención de conocimientos al mejorar su capacidad para concentrarse en información importante.

El 33% de los participantes entran en la categoría "promedio", con 75 respuestas. Desde una perspectiva psicológica, esto encadena estándares dentro del rendimiento cognitivo típico al preferir las ideas principales, sin embargo, es fundamental inferir que existe la oportunidad de desarrollar habilidades de selección más efectivas a través de la práctica y la capacitación.

Como eje final, el 6% de los participantes entran en la categoría de "alto nivel", con 13 respuestas. Estos estudiantes se destacan por su capacidad de analizar, inducir e indagar para nivelar y concentrarse en información clave en situaciones de aprendizaje. Psicológicamente, esto puede estar relacionado con una atención selectiva especial y habilidades de procesamiento cognitivo eficiente. Las personas en esta categoría tienden a retener el conocimiento de manera más efectiva y a aprender más efectivamente que otros grupos.

Ayudas de estudio

Tabla 24

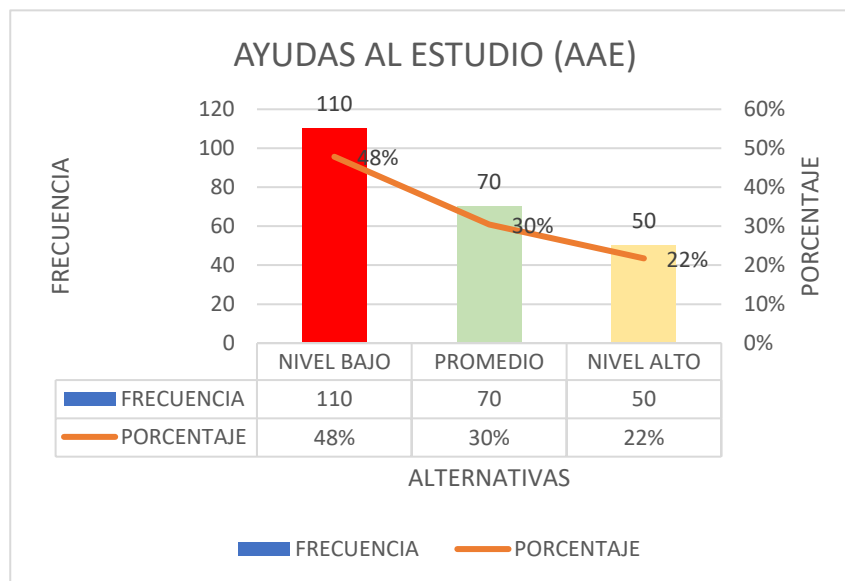
Ayudas de estudio

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	110	48%
Promedio	70	30%
Nivel alto	50	22%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 18

Ayudas de estudio



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El análisis se centra en las "Ayudas al estudio" (AAE) como una habilidad del aprendizaje, facilita una visión holística del abordaje de los estudiantes en el contexto educativo.

El 48% de los participantes con 110 respuestas se encuentre en la categoría de "Nivel bajo" en cuanto al automatismo de ayudas de estudio entreve un semblante significativo desde una perspectiva psicológica. Esto propone que un fragmento fundamental de los participantes puede tener limitaciones al momento de progresar con las ayudas de estudio de manera efectiva en su proceso de aprendizaje. Psicológicamente, posee una interrelación con el escaso desarrollo de habilidades en la planificación y organización, así como una posible tendencia a depender en exceso de las ayudas, lo que podría restringir su capacidad para aprender de manera autónoma y retener conocimientos.

Un 30% de los participantes con 70 respuestas se clasifican en la categoría "Promedio". Considerando como un término medio el uso específico de las ayudas de estudio en el proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, estos estudiantes fomentan el uso de estas ayudas de manera habitual, pero no matizan particularmente en esta habilidad. Existen rasgos de un funcionamiento cognitivo típico con referente a la ejecución de recursos adicionales en el aprendizaje. Sin embargo, también existe espacio para el mejoramiento de estas habilidades y la optimización del proceso de aprendizaje.

El 22% de los participantes, con 50 respuestas, se encuentra en la categoría "Nivel alto". Se evidencia determinadas inferencias sobre un uso altamente efectivo de las ayudas de estudio en el aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, estos estudiantes ejecutan sus funciones superiores como la planificación, organización y la capacidad de utilizar recursos externos para optimizar su retención de conocimiento de forma eficaz y eficientes. Exteriorizando un funcionamiento cognitivo avanzado en el que sistematiza las ayudas de estudio como potencialización de herramientas poderosas para el aprendizaje eficaz.

Autoevaluación

Tabla 25

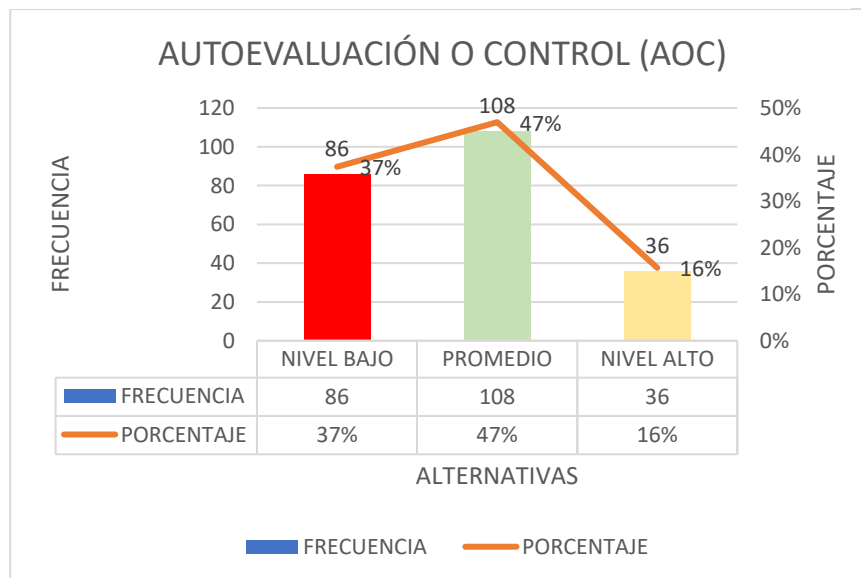
Autoevaluación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	86	37%
Promedio	108	47%
Nivel alto	36	16%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 19

Autoevaluación o control



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

El hecho de que el 37% de los participantes (86 respuestas), se sitúan en la categoría de "Nivel bajo", comprobando que existe la posibilidad que un número significativo de estudiantes exterioriza dificultades para evaluar adecuadamente su progreso en el aprendizaje y su comprensión. A nivel psicológico está directamente relacionado con un escaso nivel de metacognición. Esto significa la capacidad de pensar y comprender los propios pensamientos y conocimientos. Los estudiantes en esta categoría pueden tener limitaciones para identificar sus fortalezas y debilidades, lo que puede afectar su capacidad para adaptarse y mejorar su aprendizaje.

El grupo de 108 estudiantes que representa el 47% del total de participantes, se ubica en la categoría "Promedio". Esto muestra que la mayoría de los participantes pudieron autoevaluar sus habilidades de aprendizaje. Desde un punto de vista psicológico, esto puede representar una actividad cognitiva propia de las áreas de autorreflexión y la autocrítica. Aunque se evidencia que los estudiantes pueden evaluar su propio desempeño académico, también pueden beneficiarse de estrategias para mejorar en la autorreflexión y lograr autoevaluaciones más precisas.

De los participantes con 36 respuestas, el 16%, se sitúa en la categoría "Nivel alto" en su autoevaluación. Esto demuestra una excelente capacidad para evaluar de manera precisa y efectiva su propio progreso de aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, esto puede estar relacionado con el desarrollo de la metacognición y una fuerte autorregulación del aprendizaje. Estos estudiantes pueden identificar sus fortalezas y áreas de mejora para que puedan ajustar efectivamente sus métodos de aprendizaje.

Estrategias de prueba

Tabla 26

Estrategias de prueba

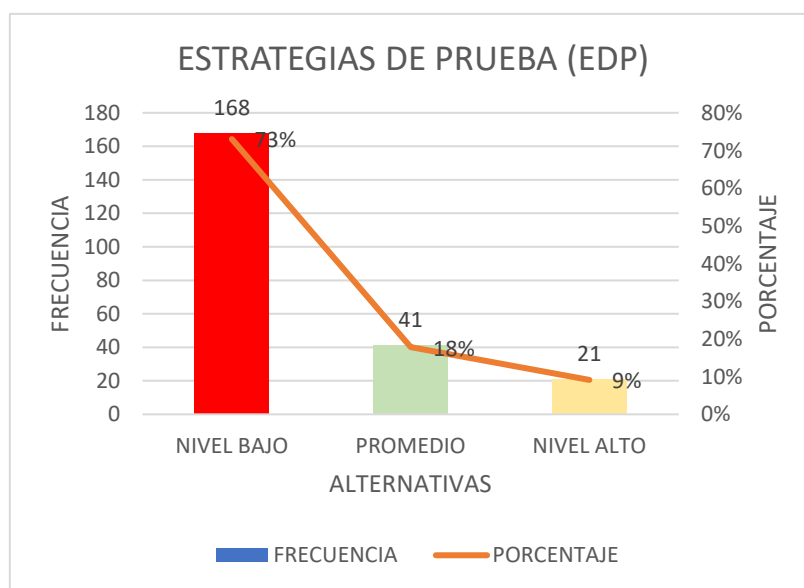
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	168	73%
Promedio	41	18%
Nivel alto	21	9%
Total	230	100%

Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de

la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Ilustración 20

Estrategias de prueba



Nota: Frecuencia de respuesta y porcentajes de cada alternativa obtenida de

la muestra. Fuente: elaborado por Psc. Edu. Laura Criollo, M.Sc. (2023)

Análisis e interpretación de datos

En primer lugar, se destaca que la mayoría de los individuos, específicamente el 73%, con 168 respuestas, exhiben un "Nivel bajo" en cuanto a las Estrategias de prueba. Esto implica que una proporción significativa de los evaluados tiende a emplear enfoques limitados o poco efectivos al afrontar pruebas y evaluaciones. Esto podría estar relacionado con dificultades en la planificación, organización o manejo de estrategias adecuadas para el aprendizaje y la evaluación.

El 18% de los sujetos se sitúa en la categoría de "Promedio", con 41 respuestas, en cuanto a sus Estrategias de prueba. Esto sugiere que esta parte de la muestra posee habilidades de aprendizaje moderadas y puede implementar estrategias de evaluación de manera más equilibrada. Sin embargo, es importante señalar que aún queda margen de mejora en su enfoque.

Un 9% de los evaluados se encuentra en la categoría de "Nivel alto", con 21 respuestas. Esto indica que un segmento pequeño pero significativo de la población demuestra habilidades avanzadas en términos de Estrategias de prueba. Estos individuos tienden a emplear enfoques efectivos y adaptativos en situaciones de evaluación, lo que sugiere un alto nivel de competencia en la gestión de su proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, BIBLIOGRAFÍA, ANEXOS.

5.1. Conclusiones

La inteligencia emocional se valoro en función de la conciencia emocional, cociente emocional, intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, animo general, impresión positiva, índice de inconsistencia, acorde a la prueba EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory. Siendo los más relevantes Cociente Emocional, habilidades Intrapersonales e interpersonales manejo del estrés. El indicador de cociente emocional sugiere que los estudiantes poseen habilidades emocionales y sociales en un espectro elevado. Este contexto implica una relevancia significativa al momento de regular sus emociones, gestionar el estrés y establecer relaciones efectivas, factores cruciales para el éxito tanto a nivel personal como profesional. Los resultados revelan correlaciones significativas entre diversas dimensiones de la Inteligencia Emocional y las Habilidades de Aprendizaje. Este análisis ofrece una comprensión más profunda de la influencia directa de competencias emocionales en la capacidad de los estudiantes para aprender, destacando la importancia de abordar aspectos emocionales para potenciar el desarrollo integral. Estos hallazgos respaldan la premisa de que un elevado cociente emocional contribuye positivamente a las habilidades clave necesarias para el éxito académico y más allá.

Una vez identificado las habilidades de aprendizaje se analizará las estrategias de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba, a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio Lassi en un modelo centrado en el estudiante con enfoque por competencias, se ha observado que la mayoría de los estudiantes necesita fortalecer el uso de tácticas alineadas con este modelo. Estos incluyen actitud,

motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación o control, estrategias de prueba. Por otro lado, algunos estudiantes recurren a estrategias que enfatizan la memorización. Este análisis subraya la importancia de respaldar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Potenciar estas habilidades emocionales se presenta como un mérito significativo, ya que se ha evidenciado que está directamente relacionado con la mejora de las habilidades de aprendizaje. El fomento de estrategias alineadas con el modelo centrado en el estudiante y el enfoque por competencias, junto con el desarrollo de la Inteligencia Emocional, emerge como un camino integral para optimizar el proceso educativo y fortalecer las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes.

En conclusión, los hallazgos del análisis inferencial revelan correlaciones significativas entre diversas dimensiones de la inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Huasimpamba. Específicamente, se destaca la influencia positiva del Cociente Emocional en la Actitud hacia el aprendizaje, la relación entre habilidades Intrapersonales y niveles de Ansiedad; y, la conexión entre la Inteligencia Emocional Interpersonal y la mejora en la Administración del Tiempo, como también la Concentración. Estos resultados respaldan la premisa de que la inteligencia emocional incide de manera significativa en las habilidades de aprendizaje, validando la Hipótesis Alternativa y refutando la Hipótesis Nula en el contexto estudiado. Cabe señalar que las correlaciones fueron realizadas con Tau b de Kendall considerando que son datos no paramétricos.

5.2. Recomendaciones

Considerando los resultados obtenidos por los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba en la prueba EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory, se debe diseñar e implementar programas educativos que fusionen el desarrollo de la Inteligencia Emocional con estrategias académicas. Estos programas podrían enfocarse en el fortalecimiento de habilidades emocionales clave, como la regulación emocional y la gestión del estrés, mientras se integran prácticas que mejoran directamente las habilidades de aprendizaje. Incluir componentes de autorreflexión y evaluación continua para asegurar un enfoque integral y personalizado. Este enfoque integrado busca optimizar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los estudiantes.

Realizado y analizado los resultados obtenidos por los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba, a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio Lassi se recomienda que se proporcione una orientación detallada sobre la creación de buenos hábitos de estudio. Esto incluye la selección de un entorno de estudio adecuado, la importancia de pausas regulares, el establecimiento de metas claras y la realización de solicitudes de práctica. Además, se debería hacer énfasis en el control del estado emocional y la gestión del tiempo como componentes clave para mejorar el rendimiento académico y fomentar habilidades de estudio efectivas.

Considerando los significativos hallazgos que revelan correlaciones entre dimensiones de la inteligencia emocional y habilidades de aprendizaje en estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba, se sugiere la incorporación de programas específicos que enfocan el desarrollo de la inteligencia emocional en el currículo educativo. Además, fomentar

la práctica de la autoevaluación y autorregulación emocional entre los estudiantes. Se podría implementar un sistema que promueva la reflexión continua sobre las propias emociones y estrategias para gestionarlas de manera saludable. Esto podría llevarse a cabo mediante la incorporación de herramientas psicológicas, como diarios emocionales, para cultivar la conciencia emocional, así como también y en vista de la conexión entre habilidades intrapersonales y niveles de ansiedad, se recomienda la creación de intervenciones específicas.

5.3. Bibliografía

- Aguado, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista Neurología*, 32(4), 373-381.
<https://doi.org/10.33588/rn.3204.2000154>
- Aguirre, A., Rodríguez, A., y Revuelta, L. (2019). Estudiar las variables de inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de básica superior puede tener un impacto significativo en su desempeño académico y en su bienestar emocional. La inteligencia emocional puede influir en la capacidad del. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Alcoser, R., y Moreno, B. (2019). LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN INICIAL 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. <http://bit.ly/476wfnA>
- Álvarez, J. (2021). *Las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones en secundaria*. (U. d. Lleida, Ed.) <https://goo.su/BP8TDK>
- Anzelin, I., Marín, A., y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Scielo*, 16(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

- APA. (2012). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5™* (5° ed.). (A. P. Publishing, Ed.) <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arciniega, R. (2022). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en estudiantes del bachillerato*. Ibarra, Ecuador: UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE INSTITUTO DE POSTGRADO . <https://goo.su/YwXiWDP>
- Arntz, J., y Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en educación médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Baque, E. (2023). *Inteligencia emocional en la educación virtual de los estudiantes con dificultades de lectura de educación general básica*. (U. L. Rocafuerte, Ed.) Ecuador. <https://goo.su/F6k89G>
- Barcasnegras, M. (2020). Desde el ideal iniciático a una educación para el aprendizaje explícito. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*(31), 157-176. <https://doi.org/10.15648/cl.31.2020.2542>
- Baron, R. (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence (PDF) Emotional-Intelligence-EQ - ResearchGate. *Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago., 105th*. <https://bit.ly/40uPJQk>
- Benavidez, V., y Ramón, P. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bravo, L. (1998). Psicología de las dificultades de aprendizaje escolar introducción a la educación especial . *Chile: Universitaria.*, 90-106.
- Broc, M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de orientación y psicopedagogía.*, 30(1), 75-92. <https://bit.ly/47tzqoX>

- Bru, L., Marti, M., Merino, C., y Cervera, J. (Dec de 2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare (Basel)*, 7(9), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Bueno, F., y Castanelo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid. España: CSS. <https://goo.su/8oRV0>
- Calonge de la Piedra, D. (2019). *Estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y rendimiento académico de un grupo de estudiantes de una universidad privada de Chiclayo*. CHICLAYO, Mexico. <https://bit.ly/3FTvOBa>
- Carrasco, S. (2019). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (Vol. 19). San Marcos EIR LDTA. <https://bit.ly/3MBE7W0>
- Chávez, L. (2022). *La inteligencia Emocional en el aprendizaje*. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado. <https://goo.su/V76C>
- Chung, B., y Chung, K. (2023). Una regla simple y consistente para aprender fácilmente la neuroanatomía: tres neuronas de los nervios aferentes. *Revista Internacional de Morfología*, 41(4), 996-1002. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000400996>
- Díaz, Á., y Cortes, D. (2022). Inteligencia emocional en estudiantes con bajo rendimiento académico: estudio de caso en el iv semestre del programa de trabajo de la universidad del tolima seguridad y salud en el cat siba té. <https://bit.ly/3QPVYLI>
- Enríquez, J. (2022). Análisis de caso: estudio de los aspectos que influyen en los hábitos de estudio y rendimiento académico para plantear alternativas que ayuden a mejorar el rendimiento en los estudiantes de los décimos de básica . <https://goo.su/yig60>
- Fernández, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia Emocional como fundamento. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>

- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. <https://bit.ly/47i1qfo>
- Flores, C. (2022). *El uso de técnicas de inteligencia emocional para el mejoramiento en el aprendizaje*. Quito, Pichincha, Ecuador: Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://goo.su/IAM5PXP>
- Gallardo, I. (2020). Formación en hábitos educativos para el subnivel Básica Superior. *UTC*, 88. <https://goo.su/mcPtHtl>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Scielo*, 34(96), 39-71. <https://goo.su/vEMM>
- García, F., Mendoza, J., y Fernández, N. (2019). *Aprender a aprender: Hábitos, métodos, estrategias y técnicas de estudio: guía para el aprendizaje significativo*. (primera ed., Vol. 1). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Retrieved 23 de febrero de 2023, from <https://bit.ly/49wGcvY>
- Gil, G. (2022). *Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica: evaluación y propuesta de un programa de intervención para un centro específico*. Salamanca, España: UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=315763>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional* (1 ed.). Barcelona: Kairós. <https://goo.su/Ydnj93G>
- Goleman, D., Kaplan, R., y Susan, D. (2019). *Inteligencia Emocional Autoconciencia* (978-84-291-9535-4 ed.). (A. Rodriguez, R. Reverte, Edits., y X. Aubareda Fernandez, Trad.) Reverte S.A. Retrieved 09 de junio de 2023, from <https://goo.su/WD4r24>

- Gómez, G., y Cohen, N. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires, Argentina: Teseo. <https://goo.su/0U6aP>
- Gutiérrez, A., Lynch, J., y Mora, L. (2019). Métodos y técnicas de aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 5-9. Retrieved 23 de Febrero de 2023, from <https://goo.su/JzrCw9>
- Hickey, E., Hartley, S., y Papp, L. (2020). Psychological Well-Being and Parent-Child Relationship Quality in Relation to Child Autism: An Actor-Partner Modeling Approach. *Fam Process*, 59(2), 636-650. <https://doi.org/10.1111/famp.12432>
- Kaltenbrunner, A., y Vallejos, B. (2019). Inteligencia Emocional Y Rendimiento Académico En Estudiantes De Tercer Año De Secundaria En Una Institución Educativa De Fe Y Alegría En San Juan De Lurigancho. <https://goo.su/LwIe>
- Laroche, S. (1999). Los mecanismos de la memoria. *Investigación y ciencia*, 3, 42-49.
- López, J., González, J., y Muñoz, J. (2020). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 61-71. <https://doi.org/10.5209/reciem.68146>
- Luisi, A., Vestfrid, M., y Codina, E. (2019). *Neuroanatomía y neurofisiología en psicología Neuroplasticidad y comportamiento*. Argentina: edulp. <https://goo.su/HJecu>
- Macias, D. (2021). Inteligencia emocional en el ciclo de aprendizaje. *program de maestría en educación básica*. <https://goo.su/wIEc>
- Málaga, I., y Arias, A. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *BOL PEDIATR*, 50, 43-47. <https://goo.su/8V2Qr>
- Marina, J. (septiembre de 2021). El nuevo modelo de la inteligencia. *Pediatría Integral*. <https://goo.su/QUdXZ>

- Marsiglia, R., Llamas, J., y Torregroza, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 13(1), 27-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100027>
- Martins, R., y Santos, A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/https://www.scielo.br/j/pee/a/tmFHwdKtqs3RT4nRwmxcSHD/abstract/?lang=pt>
- Mayer, J., Salovey, P., y Carusco, D. (2000). Model of Emotional Intelligence. *Handbook of Intelligence*, 396-420. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- Mejia, N., y Zaldivar, B. (2020). Bases neurológicas para el aprendizaje y entrenamiento de la técnica deportiva. *Acción Revista Cubana de la cultura Física*, 16. <https://goo.su/XFREx>
- Millones, E. (2019). Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria. *CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO*, 10(1), 125-129. <https://doi.org/10.17268/CpD.2019.01.19>
- Miranda Griselda. (2023). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de niños de una institución educativa, Sullana 2023*. . (U. C. Vallejo, Ed.) Piura, Perú. <https://goo.su/u0N0>
- Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 263-268. <https://goo.su/OYr8L>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). Metodología de la investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de la Tesis (Ed. 5ta. ed.). *Ediciones de la U*, 5. <https://goo.su/V7R80S>

- OMS. (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Ginebra.
- Orive, M. (2019). Actualización de los baremos del inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio (LASSI) (Doctoral dissertation).
- Ortega, J. (2021). *Inteligencia Emocional y su Influencia en la Autorregulación del Aprendizaje de Estudiantes de una Institución Educativa*. (U. C. Vallejo, Ed.) Piura, Perú. <https://goo.su/a9Ovxn>
- Pérez, J., y Qualter, P. (2018). Emotional intelligence and emotional education in school years. (E. L. Qualter, Ed.) *An introduction to emotional intelligence*, 81-104. <https://goo.su/WoMSt>
- Pico, G., Arias, L., y Reyes, M. (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en población de Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 9(3). <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3577>
- Pilco, G., y González, J. (2022). Inteligencia Emocional y funcionamiento familiar en adolescentes del cantón Ambato. *Repositorio Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato*. <https://goo.su/fgUxk>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. (Editum, Ed.) *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Salinas, R. (2019). *Variables cognitivo motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico*. (U. d. Alicante, Ed.) España. <https://goo.su/vxgOvgU>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence en Imagination, Cognition, and Personality*. (Vol. 9). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence en Imagination, Cognition, and Personality*. (Vol. 9). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, L., Valarezo, C., Martínez, G., y Sánchez, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico de Holguín*, 25(3). <https://goo.su/eVZj9gJ>
- Santos, J. (2019). *La inteligencia emocional y el rendimiento academico en estudiantes del v ciclo de educacion basica regular de una institucion educativa de ventanilla-callao*. (U. S. Loyola, Ed.) Lima, Perú. <https://goo.su/SDH0W98>
- Schunk, D. (1991). Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Simon de Astudillo, M., Rodriguez, M., y Davila, G. (2021). " Aprender a aprender" y "aprender a hacer" a través de la neurodidáctica. *Revista Educare*, 25(1). <https://goo.su/YiBbwVr>
- Torres, C., Morillo, L., y Papini, M. (2021). When loss hurts: Psychobiological basis of frustration. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 55(2), e1443. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v55i2.1443>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. <https://goo.su/Rdw8>
- Ugarriza, N., y Pajares del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA en una muestra de niños y adolescentes. (R. d. Psicología, Ed.) *Persona*, 8, 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Velastegui, J. (2023). *Autocontrol de las emociones y su incidencia en el rendimiento académico en pandemia*. Ambato, Tungurahua, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. <https://goo.su/hxkR>

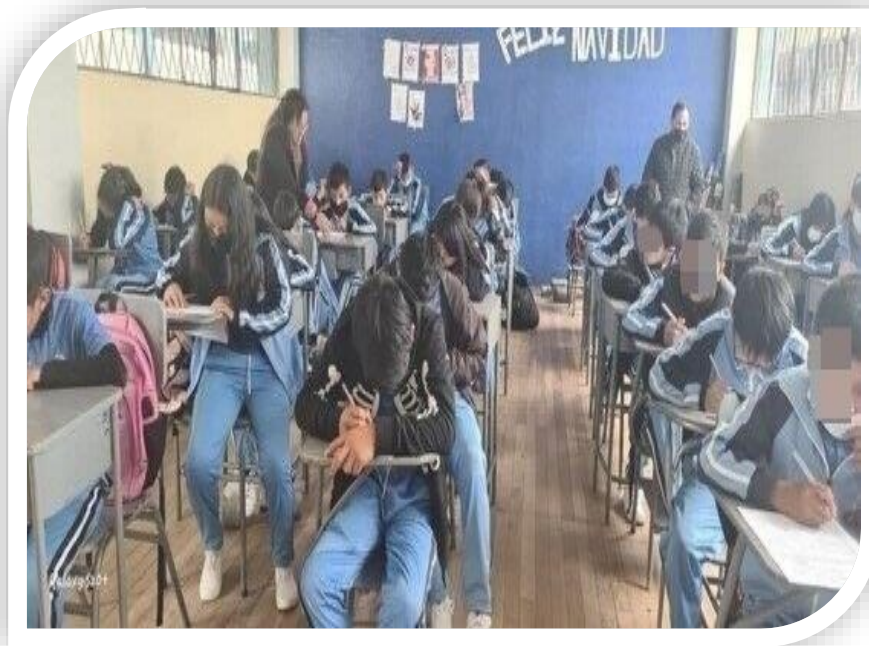
Vidal, M., García, Y., y Aguado, S. (2019). Innovación docente en recursos humanos a través del aprendizaje-servicio. Una experiencia piloto. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.1>

Weinstein, C., y Palmer, D. (2016). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) User's manual*. (3° ed.). <https://goo.su/y4bPN>

Zúñiga, S. (2012). Manual para profesionales en psicología educativa. *Neuropsicología de las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar*. <https://goo.su/n0jXm>

5.4. Anexos

Anexos fotográficos





Autorización de la institución educativa



GUILLERMO LASSO
PRESIDENTE

UNIDAD EDUCATIVA "HUASIMPAMBA"

ESPICALIEMER, MONTAJES Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS - ELÉCTRICIDAD AUTOMOTRIZ - INSTALACIONES FIDELIDAD Y ESCUELAS ELÉCTRICAS
Teléfono: 032574071 Página web: huasimpamba.com email: huasimpamba@unitecnica.com
PELILEO - TUNGURAHUA - ECUADOR



Oficio 078H- R.
Pelileo, 18 de marzo de 2023.

Sr. Mg.
Víctor Hernández del Salto

**DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO**
Ciudad

De mi consideración:

Expreso el saludo respetuoso.

Por medio del presente, en calidad de Rector Encargado de la Unidad Educativa "Huasimpamba" autorizo a que la señora LAURA INES CRIOLLO BARRERA CI. 18 04880027 estudiante de LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO, se autoriza la realización del Proyecto "La inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa "Huasimpamba".

Particular que comunico para los fines pertinentes.]

Atentamente,

MSc. Edwin Rivera
RECTOR ENCARGADO

Edwin Rivera Villagrán
riveravillyahoo.es
1802311447
0987386110

ER.



Autorización de los padres de familia

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES MADRESTUTORES

Pelileo, 15/04/2023

Yo, PSC. EDU. LAURA INES CRIOLLO BARRERA MSC INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio titulado *La inteligencia emocional y las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Huasimpamba*, en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su representado/a en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: aprender sobre los niveles de afrontamiento de los problemas cotidianos y su influencia en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje según lo descrito en el formulario aprobado correspondiente.

Participación del estudiante en el estudio: el estudiante deberá realizar unos cuestionarios y recibirá un taller en el área emocional. Además, se tomará unas fotografías dentro del proceso de la recolección de la información.

Tiempo requerido: en el estudio se utilizará una hora clases en 2 sesiones.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo. Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo el bienestar de su hijo/a o representado/a, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información que usted y su hijo den para el estudio será manejada confidencialmente. Sus datos y los datos de su hijo/a serán anónimos, lo que significa que su nombre no será recopilado o enlazado a los datos que no tengan como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: PSC. EDU. LAURA INES CRIOLLO BARRERA MSC

Entidad a la que pertenece: UNIVERDIDAD TECNICA DE AMBATO

Dirección: AMBATO

Correo electrónico: laura.crollo@educacion.gob.ec

Teléfono de contacto: 0989571962

Con esos antecedentes, como representante de su hijo/a acuerda:

Permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

NO permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos del/la representante: VERONICA MARCELA SANCHEZ PORTOZA.

Firma:

Fecha:



Test de EQUI BARON

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

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

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

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

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

Gracias por completar el cuestionario.

TEST DE LASSIE

INVENTARIO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO LASSI

A continuación encontrarás 77 formulaciones relacionadas con el aprendizaje y el estudio. Tienes que leer cada una de ellas y luego marcar una respuesta de acuerdo con la frecuencia con que te sucede:

Nunca me pasó eso..... Marcar 5
Algunas veces me pasa..... Marcar 4
A veces sí, a veces no..... Marcar 3
Frecuentemente me pasa..... Marcar 2
Siempre me pasa..... Marcar 1

Trata de marcar una respuesta que describa lo que tú piensas o sientes sobre ti mismo/a, no lo que los demás piensan que deberías hacer o lo que tú piensas que deberías hacer y no haces. No hay respuestas correctas o incorrectas. Trabaja tan rápido como puedas y completa todos los ítems.

ITEMS			Valor asignado				
			1	2	3	4	5
NSi	1.	Me preocupa salir jalado en un examen.					
IP	2.	Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante.					
OTi	3.	Me resulta difícil ajustarme a un plan de estudio.					
OC	4.	Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.					
OTi	5.	Pienso que casarme es más importante que terminar la carrera.					
ONi	6.	Durante las clases pienso en otras cosas, no presto atención.					
AE	7.	Utilizo los títulos y letras en cursiva que figuran en los libros como ayuda en mis estudios.					
IP	8.	Trato de identificar los temas principales de la clase que se está dando.					
NSi	9.	Una mala ya me desanima.					
OT	10.	Estoy al día con mis estudios.					
ONi	11.	Problemas ajenos a mis estudios (afectivos, laborales) me impiden estudiar bien.					
DI	12.	Al ponerme a estudiar algo, pienso en lo que debería saber sobre el tema.					
OT	13.	Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar.					
OTi	14.	Estoy confundido/a, no sé qué quiero conseguir estudiando.					
DI	15.	Comprendo mejo las ideas o palabras si imagino una situación real en la que se dan.					
OTi	16.	Voy a las clases sin haber estudiado o leído.					
OC	17.	Cuando me preparo para un examen, invento preguntas que imagino me formularán.					
OTi	18.	Sería mejor que no estudiara.					

ITEM S			Valor asignado				
			1	2	3	4	5
AAE	19.	Me es útil subrayar cuando releo los textos.					
ERRA	20.	Me va mal en las pruebas porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo.					
ACC	21.	Trato de imaginar preguntas de los exámenes al releer el material de las clases.					
ERRA	22.	Solamente estudio cuando tengo un examen.					
PDI	23.	Trato de decir con mis propias palabras lo que estoy estudiando.					
AAE	24.	Comparo mis apuntes con los de otros compañeros para asegurarme de que están completos.					
ERRA	25.	Cuando estudio me pongo muy tenso/a.					
ACC	26.	Releo mis apuntes antes de ir a la clase siguiente.					
ERRA	27.	Estoy poco capacitado/a para resumir lo que leo o escucho.					
MOT	28.	Me esfuerzo en obtener buenas notas aunque no me guste la materia.					
ERRA	29.	Tengo la sensación de tener poco control sobre mis estudios.					
ACC	30.	Me detengo periódicamente a leer y reviso mentalmente si entendí lo que leí.					
ERRA	31.	Aunque esté muy bien preparado/a, me siento ansioso/a al dar un examen.					
PDI	32.	Cuando estoy estudiando un tema, trato de entenderlo en su totalidad.					
MOTU	33.	Cuando no estudio, trato de buscar excusas.					
ERRA	34.	Me cuesta trabajo imaginar qué tengo que hacer para aprender el material, cuando estoy estudiando.					
ANS	35.	Cuando comienzo a rendir un examen, confío en que me irá bien.					
ERRA	36.	Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas.					
ACC	37.	Trato de verificar si comprendo lo que el profesor dice durante las clases.					
ERRA	38.	Me interesa poco tener cultura general, solo deseo conseguir un buen trabajo.					
CONU	39.	Me resulta imposible concentrarme cuando estoy de mal humor o me falta descanso.					
PDI	40.	Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.					
MOT	41.	Estudiando, trato de alcanzar metas altas.					
ERRA	42.	En casi todos los exámenes, me falta tiempo para terminarlos.					
CONU	43.	Me es difícil prestar atención durante las clases.					
AAE	44.	Cuando leo, señalo de alguna manera las partes que me interesan.					
ERRA	45.	Solo estudio las materias que me gustan.					
CONU	46.	Me distraigo de mis estudios con mucha facilidad.					
PDI	47.	Trato de relacionar lo que estudio con mis experiencias personales.					
ADT	48.	Uso bien las horas que dedico a estudiar.					
MOTU	49.	Cuando la tarea es difícil, la abandono o sólo hago partes fáciles					
AAE	50.	Hago croquis o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio.					
ERRA	51.	Me desagradan la mayoría de las actividades que se hacen en					

ITEMS			Valor asignado				
			1	2	3	4	5
		clase.					
ERRA	52.	Tengo dificultades para comprender las preguntas de los exámenes.					
AAE	53.	Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia.					
ERRA	54.	La preocupación porque me pueda ir mal, dificulta mi concentración al dar un examen.					
CON	55.	Me cuesta entender ciertos temas porque no presto atención.					
MOT	56.	Leo los textos que me dan en las clases.					
ERRA	57.	Siento pánico cuando tengo que dar examen importante.					
ADT	58.	Cuando decido estudiar, dispongo de un tiempo determinado y me ajusto a él.					
ERRA	59.	Al dar un examen, me doy cuenta de que estudie un tema equivocado.					
ERRA	60.	Me resulta difícil decidir qué es lo importante a subrayar en un texto.					
CON	61.	Cuando me pongo a estudiar, me concentro totalmente.					
AAE	62.	Uso los títulos de los capítulos como guías para identificar puntos importantes de lo que estoy leyendo.					
ERRA	63.	Me pongo tan nervioso/a al dar un examen que al contestar las preguntas no lo hago con todas mis capacidades.					
ERRA	64.	Memorizo reglas, términos técnicos y fórmulas sin entenderlos.					
ACC	65.	Me tomo examen a mí mismo/a para estar seguro/a de que conozco el material que estudié.					
ERRA	66.	Dejo de lado el estudio más de lo debido.					
POI	67.	Trato de ver de qué manera podría aplicar lo que estoy estudiando en mi vida cotidiana.					
CON	68.	Mi mente divaga mucho cuando trato de estudiar.					
ERRA	69.	Creo que no vale la pena estudiar lo que se enseña en la mayoría de las clases.					
ACC	70.	Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo las tareas asignadas.					
ERRA	71.	Tengo dificultades para adecuar mi forma de estudiar a las distintas materias.					
ERRA	72.	Cuando estudio, me pierdo en detalles y no encuentro las ideas centrales.					
AAE	73.	Cuando es posible, me encuentro con compañeros para repasar en grupo.					
ERRA	74.	Paso demasiado tiempo con amigos y ello afecta a mis estudios.					
ERRA	75.	En los exámenes escritos descubro que no entendí lo que me preguntan y debido a ello saco bajas notas.					
POI	76.	Trato de buscar relaciones entre los distintos temas que estoy estudiando.					
ERRA	77.	Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo					