



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA JOSÉ MARÍA
ARGUEDAS DE LLALLI, 2018**

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. RAÚL CALCINA CHARCA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES**

PUNO – PERÚ

2019



DEDICATORIA

Dedicado a dios por encaminar para seguir adelante en este travesia de la vida.

Dedicado a mis Padres Jose y Silveria por estar concurrente en cada progreso que doy, a mi esposa Yeny y a mi hijo Neymar por brindarme su cariño y su aprecio.

Autor: Raúl Calcina Charca



AGRADECIMIENTOS

Agradecer primeramente a la Universidad Nacional del Altiplano Puno por haber autorizado permanecer a la Escuela Profesional de Educación Secundaria Especialidad Ciencias Sociales donde me moldeé profesionalmente y obtener sabiduría en mi vida Profesional.

A los Educadores de la Escuela Profesional de Educación Secundaria fundamentalmente al mg Valerio Lorenzo Arpasi, a los miembros del jurado doctor Dr. Felipe Gutiérrez Osco, m.sc. Rolando Cáceres Quenta, m.sc. Héctor Hugo Inca Huacasi por encausar con sus virtuosos entendimientos en esta pesquisa.

Retribuir al director de la institución y a los docentes al cual ejecute la investigación por dedicar su tiempo y echar una mano con el atestado de las encuestas.



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

INDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

RESUMEN 10

ABSTRACT..... 11

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 12

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 13

1.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN 14

1.3.1 Hipótesis general..... 14

1.3.2 Hipótesis específicos..... 14

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 14

1.5 OBJETIVOS INVESTIGACIÓN 15

1.5.1 Objetivo General 15

1.5.2 Objetivos específicos 15

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES 16

2.2. MARCO TEÓRICO 18

2.2.1. Inteligencia emocional..... 18



2.2.2.	Desempeño académico	29
2.2.3.	Inteligencia emocional y desempeño académico	31
2.3.	MARCO CONCEPTUAL	32

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1.	UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.....	33
3.2.	PERIODO DE DURACIÓN DE ESTUDIO	33
3.3.	PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO	33
3.4.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	35
3.5.	DISEÑO ESTADÍSTICO	37
3.6.	PROCEDIMIENTO.....	39
3.7.	VARIABLES	40
3.8.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	40

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1	RESULTADOS.....	41
4.1.1	Inteligencia emocional	41
4.1.2	Desempeño académico.....	65
4.2	DISCUSION.....	69
4.2.1	Contrastación de Hipótesis.....	69
V.	CONCLUSIONES.....	70
VI.	RECOMENDACIONES	71
VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
	ANEXOS.....	78

Área : perspectivas teóricas de la educación

Tema : calidad educativa

Fecha de sustentación: 23/ diciembre/2019



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Presto considerable atención a los sentimientos	41
Figura 2. Regularmente me alarmo mucho por lo que siento	42
Figura 3. Regularmente brindo turno a pensar en mis emociones.....	43
Figura 4. Pienso que vale la pena procurar atención a mis emociones y estado de ánimo	44
Figura 5. Permito que mis sentimientos influyan a mis pensamientos.....	45
Figura 6. Pienso en mi estado de ánimo regularmente	46
Figura 7. Regularmente pienso en mis sentimientos	47
Figura 8. Presto demasiada atención a cómo me juzgo	48
Figura 9. Tengo templados mis sentimientos	49
Figura 10. Comúnmente consigo precisar mis sentimientos	50
Figura 11. Casi perpetuamente estoy al corriente cómo me siento	51
Figura 12. Regularmente se sobre mis sentimientos sobre las personas	52
Figura 13. Frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diferentes situaciones.	53
Figura 14. Perpetuamente puedo expresar cómo me siento	54
Figura 15. En ocasiones puedo indicar cuáles son mis emociones.....	55
Figura 16. Consigo alcanzar a percibir mis sentimientos	56
Figura 17. Aunque en ocasiones me siento triste, usualmente tengo una visión optimista.	57
Figura 18. Si me siento pésimo, gestiono pensar en cosas encantadoras	58
Figura 19. Si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida.	59



Figura 20. Ensayo tener pensamientos positivos, no obstante, me sienta mal	60
Figura 21. Si doy excesivas tornadas a las cosas, difíciles, trato de calmarme	61
Figura 22. Me inquieto por tener un buen estado de ánimo	62
Figura 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	63
Figura 24. Si estoy molesto ensayo cambiar mi estado de ánimo	64
Figura 25. Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado A de educación secundaria	65
Figura 26. Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado B de educación secundaria	66
Figura 27. Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado A de educación secundaria	67
Figura 28. Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado B de educación secundaria	68



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes del 3ro grado de la I.E.S. José María Arguedas del distrito de Llalli	37
Tabla 2. Presto considerable atención a los sentimientos	41
Tabla 3. Regularmente me alarmo mucho por lo que siento	42
Tabla 4. Regularmente brindo turno a pensar en mis emociones	43
Tabla 5. Pienso que vale la pena procurar atención a mis emociones y estado de ánimo	44
Tabla 6. Permito que mis sentimientos influyan en mis pensamientos	45
Tabla 7. Pienso en mi estado de ánimo regularmente.....	46
Tabla 8. Regularmente pienso en mis sentimientos.....	47
Tabla 9. Presto demasiada atención a cómo me juzgo.....	48
Tabla 10. Tengo templados mis sentimientos.....	49
Tabla 11. Comúnmente consigo precisar mis sentimientos.....	50
Tabla 12. Casi perpetuamente estoy al corriente cómo me siento	51
Tabla 13. Regularmente se sobre mis sentimientos sobre las personas	52
Tabla 14. Frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diversas situaciones.	53
Tabla 15. Perpetuamente puedo expresar cómo me siento	54
Tabla 16. En ocasiones puedo indicar cuáles son mis emociones	55
Tabla 17. Consigo alcanzar a percibir mis sentimientos.....	56
Tabla 18. Aunque en ocasiones me siento triste, usualmente tengo una visión optimista.	57
Tabla 19. Si me siento pésimo, gestiono pensar en cosas encantadoras.....	58



Tabla 20. Si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida.	59
Tabla 21. Ensayo tener pensamientos positivos, no obstante me sienta mal	60
Tabla 22. Si doy excesivas tornadas a las cosas, difíciles , trato de calmarme.....	61
Tabla 23. Me inquieto por tener un buen estado de ánimo	62
Tabla 24. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.....	63
Tabla 25. Si estoy molesto ensayo cambiar mi estado de ánimo.....	64
Tabla 26. Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado A de educación secundaria	65
Tabla 27. Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado B de educación secundaria	66
Tabla 28. Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado A de educación secundaria	67
Tabla 29. Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado B de educación secundaria	68
Tabla 30. Correlaciones entre el desempeño académico e inteligencia emocional para los colegiales de la IES “José María Arguedas” en Llalli	69



RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en escolares de la Institución Educativa Secundaria José María Arguedas de Llalli, 2018. Estuvieron en el ensayo 61 colegiales de 4to y 5to de secundaria, a los cuales se les aplicaron el instrumento Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), adaptados por del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48), para para evaluar 3 indicadores: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Para medir el desempeño académico se consideró el promedio de calificaciones finales de los estudiantes. El método a utilizar fue el descriptivo-correlacional. Se encontraron que no existen relaciones significativas en la nota promedio total y la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación), pues los coeficientes de correlación de Pearson son inferiores a 0.5.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, desempeño académico, comprensión emocional, método TMMS-24, percepción emocional, regulación emocional.



ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between emotional intelligence and academic performance in students of the José Maria Arguedas de Llalli Secondary Educational Institution, 2018. Sixty-fourth and fifth-year high school students participated in the study. which were applied to the Trait Meta Mood Scale instrument (TMMS-24), adapted by of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) of, to evaluate 3 indicators: emotional perception, understanding of feelings and emotional regulation. To measure the academic performance, the average of students' final grades was considered. The method to be used was descriptive-correlational. They found that there are no significant relationships in the total average score and emotional intelligence (attention, clarity and regulation), since Pearson's correlation coefficients are less than 0.5

Keywords: Emotional intelligence, academic performance, emotional understanding, TMMS-24 method, emotional perception, emotional regulation.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Goleman (1998) en la década de los 90, la inteligencia emocional (IE) es introducida en la literatura científica, siendo de carácter fundamental para la buena labor académica, laboral y para la vida diaria, pues, la seguridad práctica ha justificado no es suficiente ser cognitivamente inteligente con el fin de certificar el éxito personal, profesional y académico (Fernandez & Extremera, 2005; Goleman, 1995).

En este sentido, la IE se ha convertido en un andamiaje teórico satisfactorio y apropiado dentro de los campos organizacionales y educativos para organizar su trabajo diario, tanto para labores evaluativas como de formación (Caruso, 2004; Feldman & Salovey, 2002). También ha repercutido en el examen del rol que desempeñan las emociones en el argumento pedagógico y, generalmente, ahondar en el dominio de la variable inteligencia emocional en el momento de establecer el éxito académico de los estudiantes así como también como su ajuste escolar (Jiménez & López, 2009).

Muchas veces, el alumno no tiene la posibilidad de lograr un progreso emocional y social en el salón, no interactuando entre sí de modo activo y productivo, desistiendo de extender estrategias y hábitos de estudio significativos en su alineación académica. El problema es el que el currículo actual no está estructurado para avivar las habilidades sociales y emocionales del estudiante (Nisivoccia, 1996) y nuestra cultura ha apartado el ámbito intelectual del mundo afectivo, situando por una parte la cabeza y por otra parte el corazón.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la práctica del maestro, frecuentemente se aprecia que las estrategias de aprendizaje estropeado por el alumno se logran determinar a partir del lado cognitivo:



análisis de datos, desarrollo de sinopsis, memorización, etc. No obstante, del mismo modo es posible determinarlas a partir de la parte emocional: distinciones, dogmas, cualidades para estrategias de aprendizaje personales, y técnicas de convenios con los pares, labor colaborativa, búsqueda de apoyo.

Por otra parte, De Natale (1990) relata que el rendimiento académico se precisa a manera de un grupo de hábitos, destrezas, habilidades, ideales, desasosiegos, deseos, intereses, y realizaciones que emplea el alumno con el fin de formarse. También el rendimiento académico es comprendido a modo de promedio de evaluaciones en un lapso escolar, donde han justificado estar vinculado con las habilidades emocionales y sociales del estudiante (Valdivia, 2006).

El alumno debe reunir una cadena de características o atributos o como la tendencia para la motivación o el aprendizaje, bienestar físico y psicológico; vinculado de forma directa con el aprendizaje y la IE (rendimiento académico). Suscitar una forma inteligente de opinar, gerenciar las emociones y juntarlas con la cognición calma un superior ajuste al entorno (Fernández & Extremera, 2006).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema general

¿Cuál nivel que existe entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de la IES José María Arguedas de Llalli - Ayaviri, 2018?

Problemas específicos

- ✓ ¿Cuáles son los niveles entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de la IES José María Arguedas de Llalli, 2018?
- ✓ ¿Existe diferencia entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de la IES José María Arguedas de Llalli, 2018?



1.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Hipótesis general

Existe relación entre inteligencia emocional y el desempeño académico en escolares de la IES José María Arguedas de Llalli, 2018.

1.3.2 Hipótesis específicos

- Existe relación entre la percepción emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la IES José María Arguedas.
- Existe relación entre la comprensión emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la IES José María Arguedas.
- Existe relación entre la regulación emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la IES José María Arguedas.

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El interés de realizar esta investigación brota desde la experiencia académica del día a día, donde el maestro y el estudiante, se involucran en el juicio de enseñanza-aprendizaje laborando en conjunto a fin de conseguir el conocimiento transmitido. Entonces, a partir de este enfoque, en nuestra investigación queremos dar prioridad a la dimensión afectiva, que en algún momento fue eclipsada por la vertiente cognitiva, aplicando la IE, con base en la TMMS “Trait Meta-Mood Scale” del conjunto de estudios de Salovey y Mayer, quienes consideran 3 dimensiones importantes con 8 ítems por cada dimensión: comprensión emocional, percepción emocional y regulación emocional y analizarla con el desempeño académico de los pupilos (ponderado de apreciaciones finales de los alumnos como disposición de desempeño académico) de la IES José María Arguedas de Llalli – Ayaviri.



De acuerdo, a lo anteriormente planteado la investigación tiene como base la siguiente interrogación:

¿Qué relación existe entre inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes de la IES José María Arguedas de Llalli, 2018?

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Objetivo General

Determinar la relación que existe entre inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes de la institución educativa secundaria José María Arguedas de la localidad de Llalli, 2018.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar la relación que existe entre la percepción emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria José María Arguedas.
- Establecer la relación que existe entre la comprensión emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución IES José María Arguedas.
- Determinar la relación que existe entre la regulación emocional y el desempeño académico de los estudiantes de la IES José María Arguedas.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

A nivel internacional, Quiñonez (2017) en su tesis planteo como objetivo precisar el efecto de la inteligencia emocional en el desempeño académico. Uso una demostración estratificada de 126 aprendiz. La investigación es de diseño no experimental de tipo correlacional. Como instrumentos se usaron la escala del TMMS-24 “Trait Meta-Mood“ con 24 anexiones para tantear la IE y para valorar el desempeño Académico se analizó los logros de aprendizaje (notas). El 66% poseen una adecuada Inteligencia Emocional y el 67% de tienen buen Rendimiento Académico. Concluyen, que existe relación indicadora entre el Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional.

Páez & Castaño (2015) en su artículo científico planteo como finalidad referir la IE y fijar su conexión con el desempeño académico. Participaron 263 colegiales, a quienes se les acomodo el instrumento, EQ-i de BarOn con el fin de calcular la IE. Encontraron un cociente de inteligencia emocional alrededor de 46,51. También hallaron correlación entre la cantidad de IE y la nota promedio con una probabilidad ($p = .019$), teniendo mayor significancia Medicina ($p = .001$), luego Psicología ($p = .066$); no se halló conexión en los demás programas. Así mismo se encontró dependencia significativa de este coeficiente con programa ($p = .000$) y semestre ($p = .000$), sin embargo, semestre muestra predisposición solida únicamente para Medicina.

Ferragut & Fierro (2012) en su artículo científico tuvo como finalidad el examen de la conexión entre la IE y el bienestar individual y su viable pronóstico del desempeño académico, aplicado a una muestra de 166 alumnos de ciclo final de primaria con un rango de 9 a 12 años. Usó el Trait TMMS-24 de Salovey *et al.* (1995) con el fin de evaluar



la inteligencia emocional. “Referido al bienestar personal se aplicó la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad” (Fierro, 2006) y para el desempeño académico se reconocieron diferentes variables, donde lo fundamental fue la calificación promedio. Los efectos revelaron la presencia de correspondencias reveladoras entre bienestar e IE, del mismo modo entre bienestar y desempeño académico, caso contrario entre rendimiento académico e IE. También, el estudio de regresión variada denota una recta de retroceso, aquí el único ítem para calificación media es el bienestar. Estas derivaciones muestran conexión entre bienestar e IE y la escala de estos constructos psicológicos con el fin del logro académico.

Bueno *et al.* (2005) en su investigación elaboraron una investigación empírico, examinando la dimensión emocional de 292 estudiantes (194 mujeres y 98 hombres) de 1ro (132 estudiantes) y 3ro (160 estudiantes) de Magisterio, en la Fac. de Ed. de Zaragoza, de diversas propiedades de los cursos 1ro y 3ro, utilizando un test de autoinforme, el “TMMS-24” de Fernandez *et al.* (2004), concluyendo que 52% de las contestaciones se relatan a 5 de los 28 clanes: enfado, desamparo, decepción, debilidad y ansiedad; todos ellos catalogados como efectos contrarios. Desde otro punto de vista, si prestamos atención a los efectos positivos: contento, esperanza, jactancia y complacencia, solo se presenta el 2% de las contestaciones.

A nivel nacional, Tito (2017) en su tesis realiza un análisis correlacional que presenta entre la IE y la dicción verbal, haciendo hincapié en la demanda de usar instrumentos y estrategias con el fin de lograr calcular el nivel de IE y dicción verbal que se dan en los alumnos del nivel secundario de la IES. Gran Unidad Escolar San Carlos en Puno. Con el fin de calcular la inteligencia emocional se aplicó una prueba de IE de origen de los autores Cooper y Sawaf y para el asunto de la dicción verbal se aplicó una ficha de



observación. En su estudio concluyen que no se tiene una aprieta conexión entre la IE y la Dicción Verbal gracias a que el grado correlacional que se tiene entre estas 2 variables $r_{xy} = .1834854$ siendo muy baja y, en consecuencia, no se tiene relación entre estas variables.

Maquera (2014) en su tesis tuvo como propósito dar a conocer sobre la importancia de la IE en el aprendizaje. El bosoeto que se asume en la investigación es el descriptivo correlacional, usando como instrumento el de Matilde Reas, profesora de la universidad Pontificia Católica del Perú, que evalúa las cualidades emocionales de los estudiantes. Sus resultados determinaron, que los alumnos que tienen un rango medio de IE no siempre pueden obtener aprendizajes favorables en el área de relaciones humanas y persona familia.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Inteligencia emocional

La IE “Inteligencia emocional”, es un ejemplo de razón social que se rodea a la destreza para percibir, regular y comprender las emociones y los sentimientos individuales y de los demás, y al mismo tiempo, usar datos con el fin de encaminar el curso de nuestros pensamientos y actos (Salovey & Mayer, 1990). Es una teoría actual, que viabiliza exponer el rol de las emociones de un individuo en los distintos aspectos donde se desenvuelven. Comprende a partir de la representación de los semblantes emocionales hasta la administración reflexiva por parte de la persona (Valdivia, 2006).

La locución IE se reseña a la cabida que le admite a un individuo mostrarse de acuerdo a sus emociones y sentimientos y al mismo tiempo utilizarlas de modo productivo usando habilidades, destrezas y actitudes, las propias que establecen la actitud del joven y le accede fundar buenas conexiones con su ambiente (Goleman, 2000).



Salovey y Mayer (1990), en sus inicios, precisaron teóricamente a la IE como "un ejemplar de razón social que rodea la destreza para regular, percibir y entender las emociones y sentimientos individuales y de los demás, y al mismo tiempo, usa dicha averiguación con el fin de encaminar la orientación de nuestros pensamientos y actos" (p. 189).

La IE concibe al pensamiento y a las emociones como fragmentos necesarios y conjuntos con fin de la conciliación del individuo; y según Caruso (2004), el interés por parte de ponentes por el afecto y la cognición consintieron que la desplegaran a partir de los 90 considerando con base del modelo estándar de Inteligencia Estándar (habilidad mental).

La IE induce la cabida para estar bien con los otros, consiente percibir lo que experimentan y sienten, con el fin de alegar debidamente sus requerimientos. La IE es el cimiento de la empatía con el resto, la conciencia individual y las destrezas en la sociedad. La IE no es lo contrario de la inteligencia cognoscitiva, del mismo modo reflexiona que la IE se despliega en buena disposición para la juventud media, una vez fructifican las fracciones del cerebro que inspeccionan la forma donde la población se orienta por sus emociones. Las mujeres y los hombres pueden considerar diversas posiciones emocionales (Goleman, 2008).

También, Matthews y Mayer, citado por Papalia *et al.* (2010) extienden la concepción de inteligencia práctica por encima del ámbito intelectual y discurren que la inteligencia presume emociones, referido a inteligencia emocional, como el grupo de habilidades que sostienen la regulación, evaluación, valoración y expresión precisa de emociones.



El esbozo de la IE es tan trascendental por que deben instruirse en la escuela las destrezas con relación a ella. Estimula intranquilidades entre algunos instructores, los cuales marcan que el cultivo de la IE debe ser el papel de las familias de los alumno, sobresaliendo porque no hay grupo de juicios justamente determinados acerca de lo que constituye la IE (Glennon, 2001).

Respecto a los antecedentes históricos, Caruso (2004) interpreta que se logran concebir 2 etapas en el perfeccionamiento de la teoría de la IE. El modo que inicia en los 90 con el manuscrito "Emotional Intellgence" de Salovey y Mayer, aquí narran por originaria vez la significación de IE y su sustento teórico. La segunda en 1995 con la comercialización del libro de Goleman, este enaltezo en lo muy alto del perímetro científico a la teoría actual.

Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) ansiosos a partir de un inicio por valorar su proposición teórica desplegaron varios instrumentales como el SMMS (State Meta-Mood Scale). Consecutivamente el TMMS (Trait Meta-Mood Scale) aplicado con el fin de calcular la conciencia emocional como semblante individual usando a la comprobación transitoria que ejecutaba el SMMS. Es oportuno explicar que, aunque desde los 90 existen informes sobre el TMMS, es hasta la traducción refinada de 1995, aqui expone en ilustraciones determinadas el progreso del instrumento y sus propiedades psicométricas (Salovey *et al.*, 1995).

Gracias a los adelantos en la comprobación y a las investigación acerca del tema Mayer & Salovey (1997) verifican una exploración de su proposición fraccionando a la práctica meta-mood en 2 partes: la meta-evaluación y meta-regulación. El efecto de este



examen es un diseño que congrega las destrezas de lo simple a lo complicado, a partir de que el manejo emocional se relata. Los 4 niveles se detallan de acuerdo a:

1. **Percepción y Expresión Emocional:** Destreza más básica que consiente descubrir y hablar sobre los sentimientos, emociones o pensamientos personales y del resto, en nuestra fase físico por medio de conductas, lo verbal y espacios artísticos. Del mismo modo, esta destreza es requerida para separar lo adecuado de lo no adecuado, lo honesto o lo no honesto de las locuciones emocionales.
2. **Asimilación Emocional por parte del Pensamiento:** Destreza con el fin de narrar sucesos emocionales que concurren al sumario intelectual y que crea al mismo tiempo emociones consecuentes del proceso citado. Una muestra de este sumario de acuerdo a: Momento de Ánimo positivo - pensamiento optimista; momento de ánimo negativo – pensamiento pesimista. Al mismo tiempo, esta destreza apoya a crear variados aspectos consintiendo a la emoción el ser un colaborador para los hechos creativos y la tramitación de dificultades.
3. **Comprensión de las Emociones:** Destreza con el fin de caracterizar a las emociones, concebir su sentido y el de los sentimientos simultáneos o complejos. De la misma manera, favorece a la transformación de un momento emocional a uno diferente sin extremar o restar la relevancia de las emociones.
4. **Regulación Reflexiva de las Emociones:** Destreza reflexiva de la persona con el fin de controlar las emociones en uno mismo y los demás, a fin de aumentar el desarrollo emocional e intelectual, con el objetivo de soportar lo gustoso o no gustoso de las emociones. Esta destreza suscita la apertura y atención en los sentimientos con el fin de aprender de estos.



A partir del modelo supuesto de Salovey y Mayer la IE es imaginada como una inteligencia legítima con base en la aplicación adaptativa de las emociones de forma que la persona logre remediar dificultades y acomodarse de apariencia activo al entorno que le envuelve. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey reflexiona que la Inteligencia Emocional se conceptualiza por medio de 4 habilidades primordiales, que son:

La habilidad para expresar, percibir y valorar emociones con precisión, la destreza para consentir y/o crear sentimientos que suministren el pensamiento; la destreza con el fin de percibir emociones y el juicio emocional y la destreza para normalizar las emociones originando un desarrollo emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990).

Se puede estimar el efecto que se da 2da raíz (asimilación emocional) y las demás 3 tiene una desenvoltura. Así como la expresión, percepción y evaluación de las emociones (rama 1), la perspicacia emocional (rama 2) y la medida (rama 3) crean narración al sumario de motivar con base en las emociones, hasta que la segunda rama (asimilación emocional) contiene el uso de las emociones a fin de suministrar el pensamiento.

Mayer *et al.* (2000) obtienen su suposición acerca de la IE y se basan en 2 campos: el de las emociones, y el de la inteligencia. Percibamos transitoriamente, cada uno de ellos las cuales son:

Emociones

Skinner, como se cita en Papalia *et al.* (2005), precisan emoción como un contexto determinado de debilidad o de fuerza de una o más refutaciones. Asimismo subraya que incluso una emoción muy determinada como el enojo alcanza conductas disímiles en diversos momentos, incluido en la misma persona. También, Skinner interpreta que las emociones son buenos modelos de orígenes ficticios que penden a la conducta.



Las emociones son determinadas como un cambio mental que brota de modo espontáneo, en vez de ser un esfuerzo frecuente y conscientemente y que es conducido de cambios orgánicos (Meeks & Heit, 2004).

Goleman (1998) considera el considerado de emoción con el fin de describir a un sentimiento y a pensamientos particulares, cambios biológicos y psicológicos. Considera diferentes tipos de emociones, contiguo con otras. Podemos mencionar las siguientes:

- Vergüenza: arrepentimiento, culpabilidad, disgusto, humillación, molestia y remordimiento.
- Tristeza: soledad, pesimismo, pesar, pena, melancolía, desesperación y autocompasión.
- Temor: terror, pavor, nerviosismo, miedo, incertidumbre, cautela, aprensión y ansiedad.
- Sorpresa: conmoción, desconcierto y asombro.
- Placer: placer sensual, orgullo, felicidad, estremecimiento, diversión, dicha, deleite, contento, alivio y alegría.
- Ira: ultraje, resentimiento, indignidad, hostilidad, furia, exasperación, cólera, aflicción y actitud.
- Disgusto: repulsión, menosprecio, disgusto, desprecio, desdén, aversión, y aborrecimiento.
- Amor: simpatía, infatuación, devoción, confianza, amabilidad, adoración y aceptación.



Importancia de las emociones

Para Jimenez (2007), alcanzar las emociones adecuadas auxilia a los adolescentes y niños a regir su conducta en contextos sociales y a departir sobre de la conmoción. Agregando, Gardner y Power, como se cita en Frager & Fadiman (2010), consideran que las emociones les acceden inspeccionar la locución de sus sentimientos y ser sensitivos a lo que sienten los otros, por lo que la perspicacia de las emociones adecuadas es un asunto epistemológico que logra transportar a la acción.

De acuerdo con Maslow (1991), como se cito en Morris & Mastio (2001), “las emociones positivas libran un rol significativo en la autoactualización, reflexiona que las emociones negativas, como los aprietos y la tensión gasten energías e privan el trabajo eficaz”.

Otros autores mantienen sobre las contestaciones emocionales y cognoscitivas se mandan en dignidad de sistemas por completo autónomos. Una discusión actual se concentra en establecer si la respuesta emocional prevalece o no acerca de la contestación cognoscitiva, o recíprocamente (Steiner, 2003).

La motivación y emoción

La emoción y la motivación se encuentran profundamente conectadas. Bernal (2003) reflexiona que las emociones son itinerarios del potencial motivacional, que logra existir personificado como por la activación del sistema nervioso independiente, las permutas del comportamiento expresivo (expresiones corporal y facial) y en la conciencia o experiencia personal del contexto (cognición primordial). Asimismo, hace referencia en que es primariamente una repulsión fisiológica o física, que vale al ente como dispositivo automático de



conservación, en donde lo ecuánime son avivar al organismo para algún arquetipo de operación de huida o defensa e inhibir o deprimir las réplicas orgánicas para dar proporción al cuerpo a recobrase.

Bernal (2003) precisa emociones como:

- Sentimientos de desagrado o agrado.
- Consecuencias e influencias ambientales.
- Conductas explícitas de la emoción en el rostro como en el resto del cuerpo.
- Cambios fisiológicos de exaltación o separación importantes.

Desde el enfoque de Worchel y Shebilske, como se citó en García (2005), debe concebirse una diferencia entre: motivación, estados de ánimo y emoción, ya que aseveran que estos significados simbolizan igual, de lo contrario no lo son. De acuerdo a ellos, el motivo es como un detonante de firmeza que administra la conducta, a condición que las emociones son mostradas como la mezcla de afectos impulsados por estímulos del exterior, que causan cambios fisiológicos que afectan en la conducta. Y los estados de ánimo son sentimientos poco vehementes, poco determinados y de amplia permanencia que las emociones.

Según Goleman (2000), la motivación positiva es el entusiasmo, la confianza y la diligencia con el fin de lograr el triunfo. A fin de poder estar hechos se deben de proyectar metas claras y una cualidad satisfecha.

Según Lopez & Gonzalez (2003) la motivación es “la energía que accede conseguir una concluyente intención o salir para adelante en un proyecto o reto” (p. 25). Interpreta que en la motivación es transcendental establecer de modo responsable, las metas claras y específicas para guiar las emociones. Los



individuos que no tienen los objetivos claros, prosperan o combaten sin raíz y sin conseguir consecuencias constructivas.

De acuerdo con, Schacter y Singer, citado en Meece (2000), han verificado que en el lapso que los sujetos no conciben la verdadera cognición de su estimulación emocional, designan sus sentimientos con el fin de acomodarse a las señales del exterior. En lugar de establecerse en sus discernimientos internos, permanecen sumisos a los efectos ambientales y sociales, que logran ingresar en aprieto con sus ajustados sentimientos del organismo.

Las emociones en el cerebro

Hoffman, como se refirió en Meece (2000) reveló que las emociones causan la aceleración de concluyentes zonas del cerebro. En investigaciones se contempló que la felicidad se correspondió con una mengua en la diligencia de algunas áreas de la corteza cerebral, y la pena se mancomunó con un aumento en la función de ciertas zonas de la corteza, debido a que es viable delinear un planisferio de cada emoción personal con respecto a un lugar determinado en el cerebro.

La amígdala, en el lóbulo temporal del cerebro, asimismo es significativo en la experiencia de las emociones, debido a que compone un vínculo entre la percepción de una incitación que causa emociones, y la memoria después de tal motivación (Steiner, 2003).

Por su parte, Martin & Boeck (1997) exponen que con el apoyo de las 5 emociones primordiales: felicidad, indignación, rechazo, temor y tristeza, también de sus otras mezclas, están en enfoque de formar una expedita estimación de los escenarios imprevistas desde pocas y divididas discernimientos sensoriales.



Como agregan, James y Lange, como se referencio en Papali *et al.* (2005), plantearon que las emociones se aprecian como consecuencia de las permutas fisiológicas; estando el fruto de las renuencias determinadas, el cerebro descifra esas percepción como prácticas emocionales personales. Los órganos internos originan una serie de impresión comparativamente restringidas, sin embargo, algunos cambios fisiológicos son relacionados con experiencias emocionales determinadas.

Inteligencia

Meeks y Heit (2004) planteó que la inteligencia personifica un elemento frecuente, y diversos elementos de destrezas concretas. Sustentó que la inteligencia está preparada por 5 habilidades autónomas: facilidad numérica, fluidez verbal, memoria, rapidez perceptual y razonamiento inductivo.

Inteligencias Múltiples

Una referencia lo compone la teoría de las inteligencias múltiples. Para Gardner como se citó en Feldman (2006), trazó que los individuos consideran 7 tipos de inteligencia que se conciernen con su entorno. Estas inteligencias son:

- **I. Musical:** destrezas musicales y ritmos.
- **I. Lógica:** perfeccionamiento de pensamiento indeterminado, con la exactitud y la distribución por medio de sucesiones.
- **I. Lingüística:** inteligencia basada con la cabida verbal, con las palabras y con el lenguaje.
- **I. Kinestésica:** movimiento del cuerpo y el de los objetos.



- **I. Intrapersonal:** Se basa al conocimiento individual, como auto motivación y autoconfianza.
- **I. Interpersonal:** cabida de instituir relaciones con otros individuos.
- **I. Espacial:** cabida para completar elementos, descubrir y decidir en el espacio.

Esta teoría encajó 2 pautas de inteligencias muy afines con la competencia social y tanto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner las detallo:

- **I. Intrapersonal:** conocimiento de los semblantes internos de un individuo, el camino a la propia vida emocional, a la propia serie de sentimientos, la cabida de verificar diferencias entre las emociones.
- **I. Interpersonal:** se edifica desde una capacidad nuclear con el fin de sentir desenvolturas entre los otros temperamentos, estados de ánimo, intenciones y motivaciones.

Mayer *et al.* (s.f.) citados en Meece (2000), precisaron la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social, que contiene la cabida de alcanzar las emociones personales y las de los otros, así como decirlas de la óptima manera.

Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)

La IE fue medido por medio de la prueba TMSS, fundado por Salovey y Mayer, y adaptada para Guatemala por (Lau, 2002). Este examen valora 3 zonas de inteligencia emocional, sujeta 3 subescalas: las Estrategias para Regular las Emociones, la Atención a las Emociones, y la claridad en la Percepción Emocional. La subescala de claridad en la Percepción Emocional, corresponde a la subescala de Reparar en su versión de inglés.



2.2.2. Desempeño académico

El desempeño académico, es la consecuencia del aprendizaje, mencionado en una apreciación, cualitativa y cuantitativa (Viildoso, 2003), considerando el promedio general de apreciaciones, el cual se relaciona a la media aritmética de las discernimientos finales derivadas por el alumno en cada curso atendido del grado colegial en que se sitúa.

La percepción de trabajo académico ha sido discutida por diferentes exponentes y sus enunciaciones logran ser catalogadas en 2 grandes conjuntos: toman en cuenta al desempeño/rendimiento como semejante de beneficio y las que crean una clara distancia entre ambas nociones. El rendimiento logró ser mencionado a través de la apreciación fijada por el docente o nota derivado por el estudiante. Del mismo modo, se reflexiona que el promedio compendia el rendimiento escolar (Palacios & Andrade, 2007).

Así, para Rodríguez & Gallego (1992), el rendimiento académico es mencionado en una acotación numeral que logra un estudiante como consecuencia de una valoración que calcula el fruto del proceso de enseñanza aprendizaje en el que advierte. Este hace reseña a la valoración del discernimiento logrado en el perímetro escolar terciario o universitario. Un alumno con buen desempeño normativo quien consigue notas positivas en las investigaciones que debe alcanzar en el transcurso de una asignatura experimentada. Lo cual significa, el rendimiento académico es una medida de las cabidas del estudiante, que enuncia lo que éste ha asimilado en el transcurso del proceso pedagógico (Bricklin & Bricklin, 1988).

De acuerdo a Frager & Fadiman (2010), el estudio del rendimiento académico por medio de notas, es un elemento de predicción de primer precepto de la aptitud de la enseñanza. No obstante, este enfoque es suficiente condicional, debido a que se concentra en las calificaciones logradas, colocando el efecto en el beneficio logrado



por el alumno, lo que incita que se realice el sistema de enseñanza habitual que reposa en la valoración sumativa, que sitúa la frustración o triunfo en el alumno.

Factores que intervienen en el rendimiento académico

Para Bricklin & Bricklin (1998), consideran 4 áreas amplias que el psicólogo debe inquirir al tratar de establecer la cognición por la que el alumno posee un desempeño académico incompleto; son los siguientes factores:

- **Psicológicos:** la raíz del mayor parte de asuntos de rendimiento escaso. Con el fin de optimar el desempeño académico del alumno, los semblantes que deben ocuparse centralmente de un programa de mediación psicopedagógica, se distinguen:
 - Prácticas de estudio.
 - Expectativas de logro.
 - Manejo y control de la frustración.
 - Confianza en uno mismo.
 - Capacidad de beneficio.
- **Fisiológicos:** raíz de una parte minúscula de temas de rendimiento escaso; sin embargo, la valoración corresponderá envolver las áreas: Sistema glandular, vista, oído y estado usual de salud.
- **Sociológicos:** es significativo examinar el patrón de vecindad y entorno que envuelve al estudiante, la categoría que se da a la educación en casa, el grado de educación de los padres y el nivel social y económico. Cuando el alumno procede de un ambiente socio económico inferior, es más proclive a poseer un desempeño



inferior, gracias a la baja calidad alimentaria, ignorancia de los padres, labor infantil y escasa o derogada motivación psicosocial.

- **Pedagógicos:** se orienta en las malas técnicas que utilizan los maestros en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Por ejemplo, matizan: La pedagogía con base principalmente en la memoria repetitiva y muy escaso en el aprendizaje explicativo; apelar excesivo a las cuantías bajas, como instrumento a fin de que los estudiantes laboren; malas técnicas en el aprendizaje de la lectura y escritura que forman dislexias asimiladas y desengaño escolar.

El desempeño académico se consiguió del cociente de las calificaciones finales, al consumir las 4 unidades anualmente, así como en las materias prácticas y teóricas, arte, ciencia, tecnología y ambiente, cívica, comunicación, economía, educación para el trabajo, educación física, religión, formación ciudadana, geografía, historia, inglés, matemática y persona, familia y relaciones humanas.

2.2.3. Inteligencia emocional y desempeño académico

La cabida para considerar a emociones personales, advertir con iluminación los afectos y poder remediar los cambios de ánimo negativos va a afectar contundentemente acerca de la salud mental de los colegiales y esta moderación psicológica, al mismo tiempo, está concerniente e influye al desempeño académico final. Los individuos con insuficientes destrezas emocionales es más posible que sientan dificultades emocionales y estrés durante sus vidas escolares, en resultado, se favorecerán más de la usanza de destrezas emocionales adaptadas que les consienten enfrentar tales problemas. La Inteligencia Emocional podría proceder como un ordenador de los efectos de las destrezas cognitivas acerca del beneficio académico (Fernandez *et al.*, 2004; Gil, Guil, & Mestre, 2004; Pérez & Castejón, 2007; Petrides *et al.*, 2004).



2.3. MARCO CONCEPTUAL

Atención a las emociones: “La atención emocional se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan”.

Claridad emocional: “Se refiere a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento”.

Desempeño académico: “Es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que un individuo ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. También se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional”.

Inteligencia emocional: “El modelo Salovey-Mayer, define la IE como la capacidad de percibir, entender, administrar y regular las emociones tanto propias como las de los demás”.

Reparación emocional: “Se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas”.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.

El estudio de esta investigación se hizo en la institución educativa secundaria JMA de distrito de Llalli provincia de melgar, departamento de Puno

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DE ESTUDIO

La duración de este estudio es de 6 meses del año escolar 2018 en el distrito de Llalli

3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

- ✓ **Encuestas:** Es el medio de colección de datos que nos admitió adquirir datos cuantitativos del lugar estudiado. Se usa más asiduamente para describir un método de adquirir información de un muestrario de sujetos. Este modelo es frecuentemente sólo una fracción de los moradores bajo preparación. Para nuestro caso utilizamos el instrumento del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), adaptados por Fernández *et al.* (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey *et al.* (1995), para para evaluar 3 indicadores: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.
- ✓ **Nombre del instrumento:**
 - Test de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Trait MetaMood Scale). Autor: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai. (Adaptación de FernándezBerrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMs-48) de (Salovey *et al.*, 1995).
 - Cada dimensión consta de ocho ítems. En el rango de la dimensión de atención emocional se sitúan los agregados 1,



2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. La dimensión de claridad emocional está compuesta por los agregados 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16. La dimensión de reparación emocional se compone de los ítems restantes: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24. A la persona se le pide que conteste según el grado en el que está de acuerdo con las afirmaciones formuladas a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos.

- Administración: Se puede aplicar de forma individual o colectiva
- Tiempo de aplicación: 10 min. aproximadamente
- # de elementos: 24 ítems Significación: Evaluar la Inteligencia Emocional percibida. Los 24 ítems deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo).

A continuación, se presenta el valor de cada respuesta:

- Nada de acuerdo = 1
 - Algo de acuerdo = 2
 - Bastante de acuerdo = 3
 - Muy de acuerdo = 4 75
 - Totalmente de acuerdo= 5
 - Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
Material: Manual, escala y baremos
 - Material: Manual, escala y baremos
- ✓ **Observación:** Es una técnica que nos permitió tener contacto con la realidad estudiada, la cual ayudo a un mayor conocimiento sobre nuestra



investigación. La observación fue presente cuando se dio el total del proceso del estudio realizada.

- ✓ **Revisión bibliográfica:** Nos ayudó a tener una base teórica para la interpretación y análisis del diagnóstico.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

a) Población

La población de estudio fue formada por todos los alumnos del 4to y 5to nivel de Educación Secundaria de la I.E.S. “José María Arguedas” del distrito de Llalli, 2018. Por ende, la población estuvo conformada por 61 alumnos.



UGEL MELGAR: RESULTADO DEL EJERCICIO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA POR TIPO DE GESTIÓN, ÁREA GEOGRÁFICA Y SEXO, SEGÚN GRADO, 2017

Concepto	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	M	F
Total Secundaria	7 617	7 469	148	6 569	1 048	3 898	3 719
Aprobados	7 283	7 137	146	6 280	1 003	3 710	3 573
Desaprobados	173	171	2	148	25	110	63
Primer Grado	1 501	1 467	34	1 309	192	772	729
Aprobados	1 457	1 423	34	1 269	188	749	708
Desaprobados	15	15	-	12	3	8	7
Segundo Grado	1 577	1 551	26	1 358	219	806	771
Aprobados	1 497	1 471	26	1 288	209	757	740
Desaprobados	49	49	-	42	7	35	14
Tercer Grado	1 592	1 556	36	1 373	219	815	777
Aprobados	1 496	1 462	34	1 296	200	760	736
Desaprobados	57	55	2	47	10	36	21
Cuarto Grado	1 499	1 467	32	1 284	215	784	715
Aprobados	1 425	1 393	32	1 218	207	740	685
Desaprobados	37	37	-	34	3	22	15
Quinto Grado	1 448	1 428	20	1 245	203	721	727
Aprobados	1 408	1 388	20	1 209	199	704	704
Desaprobados	15	15	-	13	2	9	6

Fuente: Elaborado por el autor

b) Muestra

El criterio para la muestra de nuestra investigación fue el no probabilístico, comúnmente denominadas muestras dirigidas, que conjeturan un medio de elección encaminado por las particularidades del estudio, más que por un juicio descriptivo de divulgación (Hernández *et al.*, 2006). Por su parte, Balestrini (2006) relata que cuando el universo de investigación está compuesto por un número mínimo de personas por ser una población chica y definida, se consideraron como unidades de estudio e investigación a todas las personas que la completan, por deducido, no se emplearon juicios muestrales.

Tabla 1: Estudiantes del 3ro grado de la I.E.S. José María Arguedas del distrito de Llalli

GRADO	Sección	Alumnos
4TO GRADO	A	21
	B	13
5TO GRADO	A	21
	B	6
TOTAL		61

FUENTE I.E.S JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

En consecuencia, la muestra fue de 61 alumnos.

$$n = 61 \text{ alumnos}$$

3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO

Correlación de Pearson

Este indicador es utilizado para medir la relación existente entre dos variables cuantitativas en estudio.

La senda a seguir para este arquetipo de pruebas de hipótesis son los subsecuente:



a) Prueba de hipótesis

$H_0: \rho = 0$ No existe relación entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de la institución educativa secundaria
José María Arguedas de Llalli - Ayaviri, 2018.

$H_a: \rho \neq 0$ Existe relación entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de la institución educativa secundaria
José María Arguedas de Llalli - Ayaviri, 2018.

b) Nivel de significancia

Se asume un nivel de significancia del 5 % (Es el más recomendado y es equivalente a un 95% de nivel de confianza), es decir $\alpha = 0.05$.

c) Prueba estadística

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n X_i Y_i - \frac{(\sum_{i=1}^n X_i)(\sum_{i=1}^n Y_i)}{n}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n X_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n X_i)^2}{n}} \sqrt{\sum_{i=1}^n Y_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n Y_i)^2}{n}}}$$

Donde:

n : Tamaño de muestra.

r : Coeficiente de correlación.

Y : Variable 1.

X : Variable 2.



d) Regla de decisión

El coeficiente de correlación de la muestra se identifica con la letra r y muestra la dirección y fuerza de la relación lineal (recta) entre dos variables en escala de intervalo o en escala de razón.

- Varía de -1 hasta $+1$.
- Un valor cercano a 0 indica que hay poca asociación entre las variables.
- Un valor cercano a 1 indica una asociación directa o positiva entre las variables.
- Un valor cercano a -1 indica una asociación inversa o negativa entre las variables.

3.6. PROCEDIMIENTO

Este método es conveniente de las ciencias prácticas. Es el razonamiento que avanza de lo frecuente a lo personal y consiente desarrollar el discernimiento que se posee de una determinada clase. El razonamiento razonado es el que consiente deducir los sucesos basados en leyes frecuentes, indicios o suposiciones de diligencia ecuménica con el fin de alcanzar a terminaciones individuales (Muñoz, 2011).

Este estudio ha servido para deducir si se tiene una relación entre la IE y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas, usando el método descriptivo-correlacional.



3.7. VARIABLES

Investigación descriptiva

La investigación descriptiva percibe la análisis, registro, descripción e interpretación de la naturaleza presente, y la constitución o causa de los fenómenos. El rumbo se hace acerca de terminaciones absolutas o acerca del grupo de individuos, grupo o entes, se lleva o marcha en presente (Tamayo, 2003). Consiente la compilación de pesquisa sobre un suceso real. Tolera en presentar, analizar, organizar, resumir y popularizar los efectos propensos a un comentario delicado acerca de los datos conseguidos.

El método ha permitido coleccionar la información sobre la inteligencia emocional de los alumnos de la IES José María Arguedas, asimismo organizar, analizar y generalizar los resultados obtenidos.

Investigación correlacional

Los estudios correlacionales asumen como intención calcular el nivel de relación que se tiene entre 2 o más variables en un argumento específico (Toro & Parra, 2010). Es decir, se ha medido la relación que se tiene entre IE y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas.

3.8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se aplicó el diseño de estudio no experimental de tipo transversal, debido a que no se manejaron variables como sucede en las estudios experimentales y los datos se han recolectado en un único instante (Hernández *et al.*, 2006).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 RESULTADOS

4.1.1 Inteligencia emocional

En este acápite se dan los efectos del trabajo de estudio relacionado a la variable IE de los pupilos de la IES José María Arguedas de Llalli. Hemos utilizado como instrumento la escala del “TMSS-24”, para medir la IE, cuyas dimensiones son: a) percepción emocional (atención), b) comprensión de sentimientos (claridad emocional) y c) regulación emocional (reparación de las emociones), los cuales se explican a continuación:

a) Percepción emocional (atención)

Se han analizado los agregados del 1 al 8 para el factor percepción emocional:

1) Presto considerable atención a los sentimientos

Tabla 2: Presto considerable atención a los sentimientos

Presto mucha atención a los sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56 %	6,56%
Algo de acuerdo	6	9,84%	16,39%
Bastante de acuerdo	25	40,98%	57,38%
Muy de acuerdo	14	22,95%	80,33%
Totalmente de acuerdo	12	19,67%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

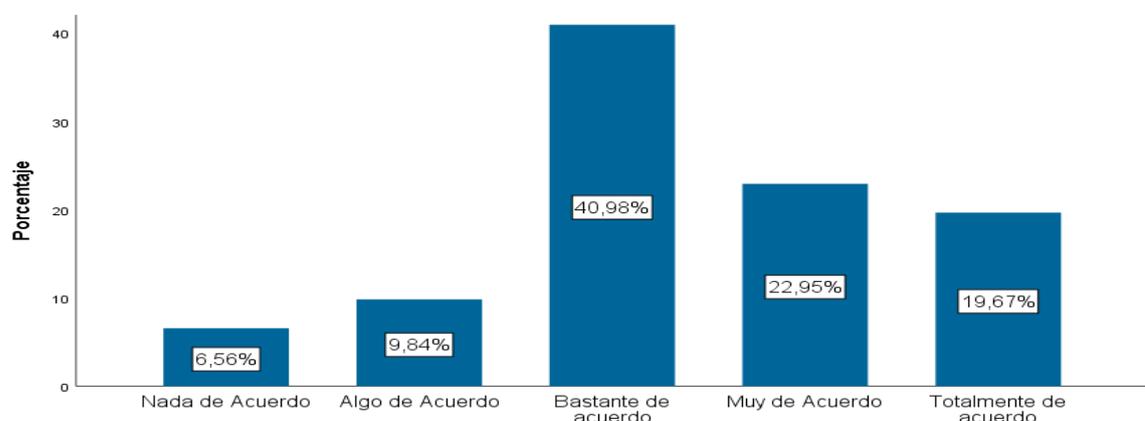


Figura 1. Presto considerable atención a los sentimientos

Interpretación:

La tabla 1, evidencia que el 40,98% de los pupilos de la IES “José María Arguedas” de la circunscripción de Llalli, están bastante de acuerdo a que prestan mucha atención a los sentimientos; 22,95% muy de acuerdo; 19,67% totalmente de acuerdo, el 9,84% algo de acuerdo y solo el 6,56 % nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 57,38%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que presta demasiada atención a los sentimientos (ver fig.1).

2) Regularmente me alarmo mucho por lo que siento.

Tabla 3: Regularmente me alarmo mucho por lo que siento

Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5	8,20 %	8,20%
Algo de acuerdo	13	21,31%	29,51%
Bastante de acuerdo	17	27,87%	57,38%
Muy de acuerdo	16	26,23%	83,61%
Totalmente de acuerdo	10	16,39%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

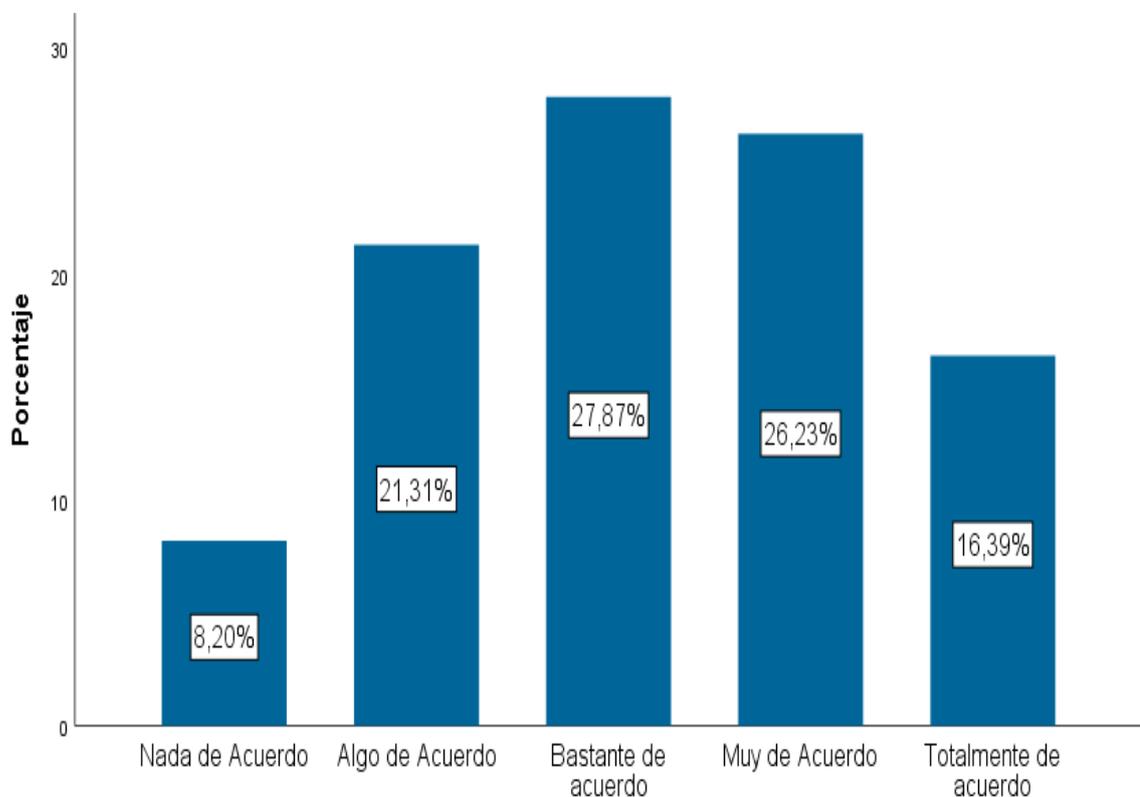


Figura 2. Regularmente me alarmo mucho por lo que siento

Interpretación:

La tabla 2, demuestra que el 27.87% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” de la ciudad de Llalli, están bastante de acuerdo a que regularmente se alarman mucho por lo que sienten; 26,23% muy de acuerdo; 21,31% algo de acuerdo, el 16,39% totalmente de acuerdo y solo el 8,20% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 57,38%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que normalmente se preocupa mucho por lo que siente (ver fig.2).

3) Regularmente brindo turno a pensar en mis emociones.

Tabla 4: Regularmente brindo turno a pensar en mis emociones

Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	7	11,48 %	11,48%
Algo de acuerdo	14	22,95%	34,43%
Bastante de acuerdo	21	34,43%	68,85%
Muy de acuerdo	15	24,59%	93,44%
Totalmente de acuerdo	4	6,56%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

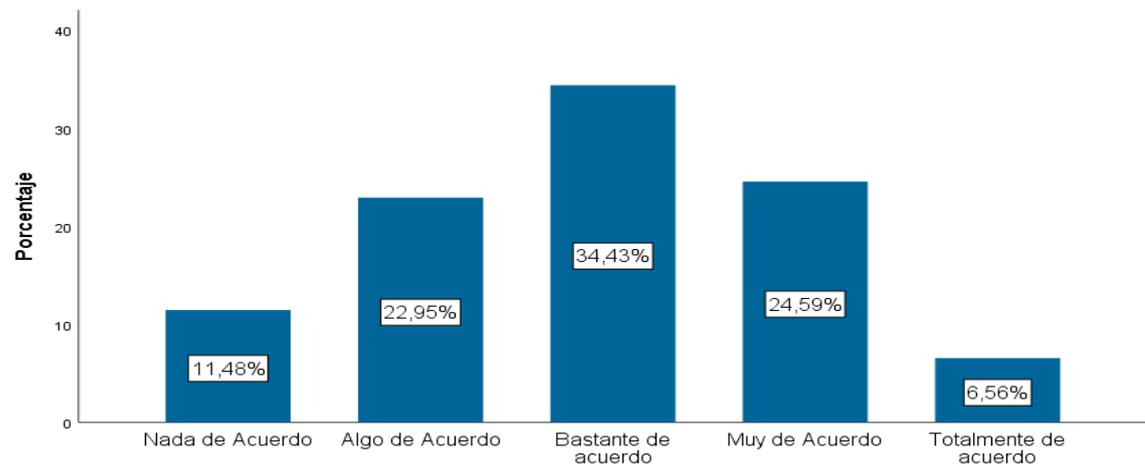


Figura 3. Regularmente brindo turno a pensar en mis emociones

Interpretación:

La tabla 4, señala que el 34,43% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de pacto a que regularmente brindan turno a pensar en sus emociones; 24,59% muy de acuerdo; 22,95% algo de acuerdo, el 11,48% nada de acuerdo

y solo el 6,56% totalmente de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 68,85%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que normalmente dedica turno a especular en sus emociones (ver fig.3).

4) Pienso que vale la pena procurar atención a mis emociones y estado de ánimo.

Tabla 5: Pienso que vale la pena procurar atención a mis emociones y estado de ánimo

Pienso que merece la pena prestar atención en mis emociones y estados de animo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56 %	6,56%
Algo de acuerdo	9	14,75%	21,31%
Bastante de acuerdo	14	22,95%	44,26%
Muy de acuerdo	21	34,43%	78,69%
Totalmente de acuerdo	13	21,31%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

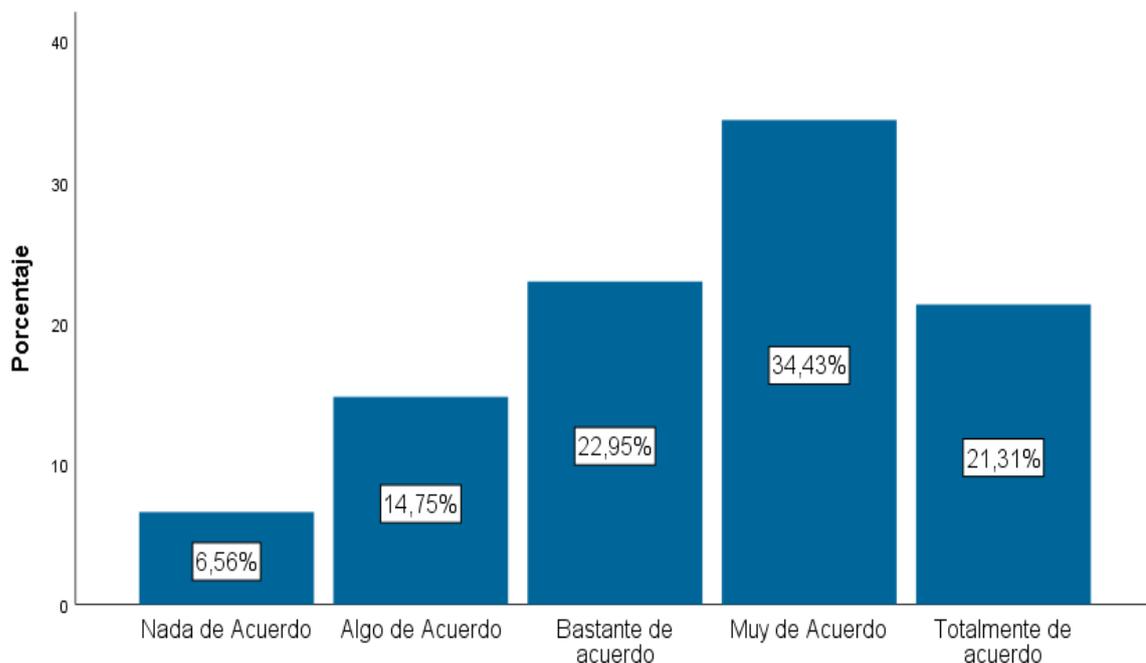


Figura 4. Pienso que vale la pena procurar atención a mis emociones y estado de ánimo

Interpretación:

La tabla 8, prueba que el 34.43% de los alumnos de la IES“José María Arguedas” de la localidad de Llalli, están muy de acuerdo a que piensan que vale la pena proporcionar cuidado a mis emociones y estado de ánimo; 22,95% bastante conforme; 21,31% totalmente conforme, 14,75% algo de acuerdo y solo el 6,56% nada de acuerdo. Así

mismo, puede decirse que el 44.26%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que piensa que obtiene la pena proporcionar cuidado a mis emociones y estado de ánimo (ver fig.4).

5) Permiso que mis sentimientos influyan en mis pensamientos.

Tabla 6: Permiso que mis sentimientos influyan en mis pensamientos

Dejo que mis pensamientos afecten a mis pensamientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	19	31,15%	31,15%
Algo de acuerdo	7	11,48%	42,62%
Bastante de acuerdo	20	32,79%	75,41%
Muy de acuerdo	12	19,67%	95,08%
Totalmente de acuerdo	3	4,92%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

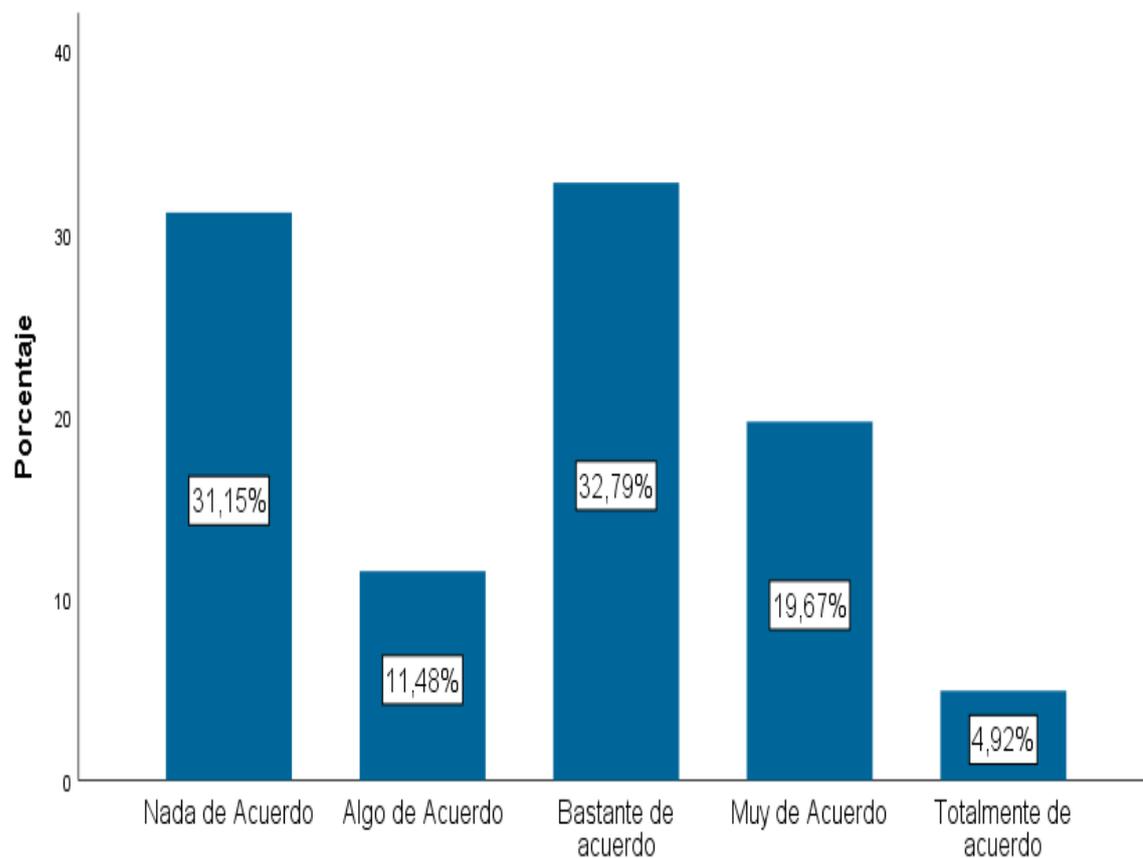


Figura 5. Permiso que mis sentimientos influyan a mis pensamientos

Interpretación:

La tabla 9, muestra que el 32,79% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de acuerdo a que dejan que mis sentimientos influyan a mis

pensamientos.; 31,15% nada de acuerdo, el 19.67% muy de acuerdo, 11,48% algo de acuerdo y solo el 4,92% totalmente de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 75,41%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que permite que sus sentimientos inquieten a sus pensamientos (ver fig.5)

6) Pienso en mi estado de ánimo regularmente.

Tabla 7: Pienso en mi estado de ánimo regularmente

Pienso en mi estado de ánimo constantemente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	7	11,48%	11,48%
Algo de acuerdo	10	16,39%	27,87%
Bastante de acuerdo	21	34,43%	62,30%
Muy de acuerdo	10	16,39%	78,69%
Totalmente de acuerdo	13	21,31%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

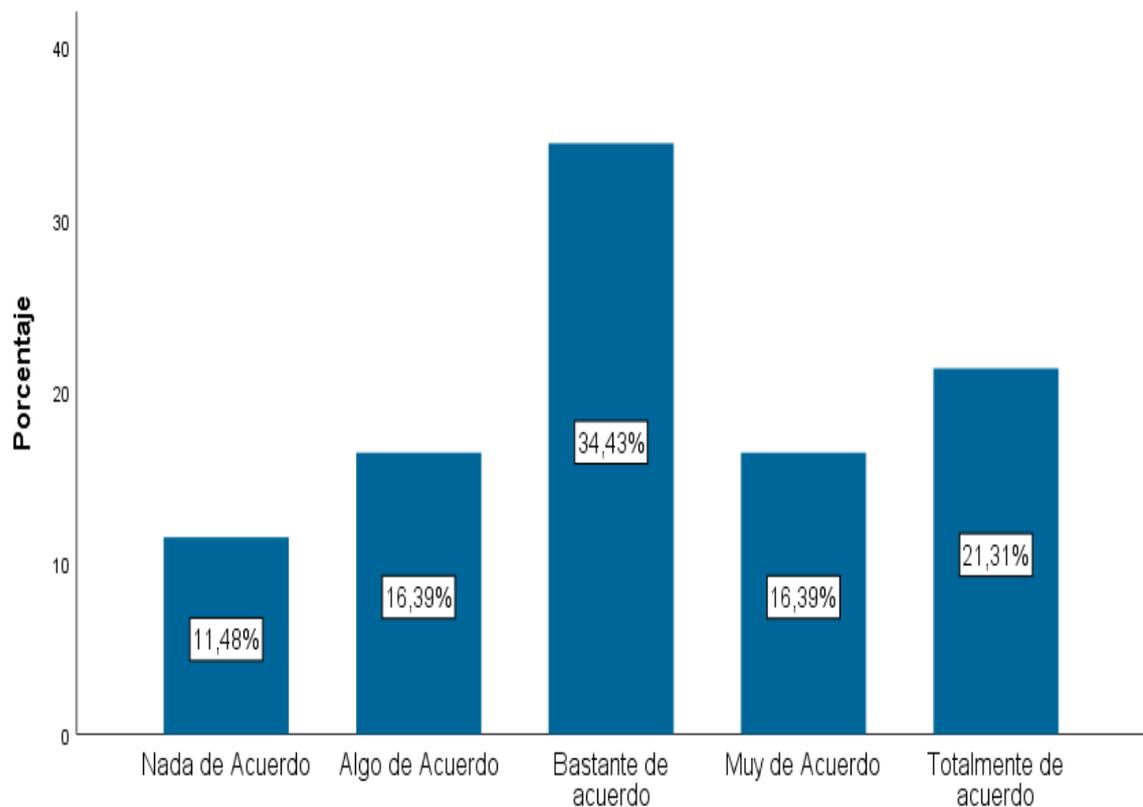


Figura 6. Pienso en mi estado de ánimo regularmente

Interpretación:

La tabla 10, señala que el 34.43% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de acuerdo a que piensan en su estado de ánimo constantemente; 21.31% totalmente de acuerdo, el 16.39% muy de acuerdo, 16,39% algo de acuerdo y

solo el 11.48% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 62,30%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que piensa en su estado de ánimo regularmente (ver fig.6)

7) Regularmente pienso en mis sentimientos.

Tabla 8: Regularmente pienso en mis sentimientos

A menudo pienso en mis sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5	28,20 %	8,20%
Algo de acuerdo	16	26,23%	34,43%
Bastante de acuerdo	18	29,51%	63,93%
Muy de acuerdo	18	29,51%	93,44%
Totalmente de acuerdo	4	6,56%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

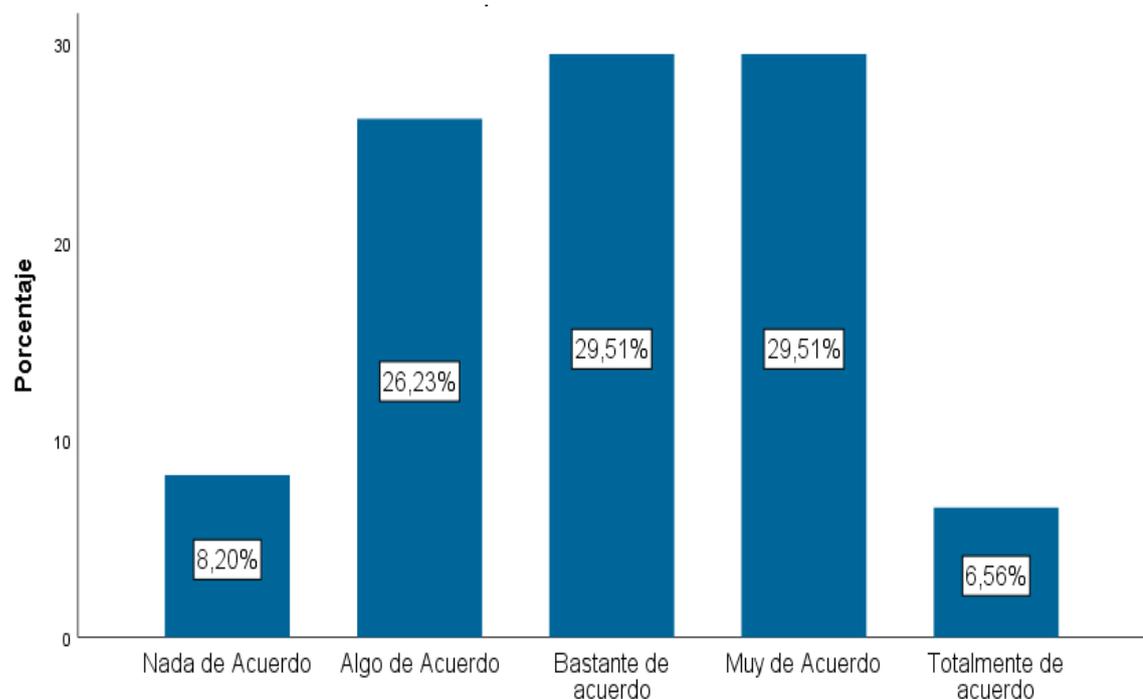


Figura 7. Regularmente pienso en mis sentimientos

Interpretación:

La tabla 11, muestra que el 29,51% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de acuerdo a que a menudo piensan en sus sentimientos; 29,51% muy de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, 8,20% nada de acuerdo y solo el 6,56% totalmente de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 63,93%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que a menudo piensa en sus sentimientos (ver fig.7).

8) Presto demasiada atención a cómo me juzgo.

Tabla 9: Presto demasiada atención a cómo me juzgo

Presto mucha atención a como me siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	6	9,84%	9,84%
Algo de acuerdo	10	16,39%	26,23%
Bastante de acuerdo	10	16,39%	42,62%
Muy de acuerdo	16	26,23%	68,85%
Totalmente de acuerdo	19	31,15%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

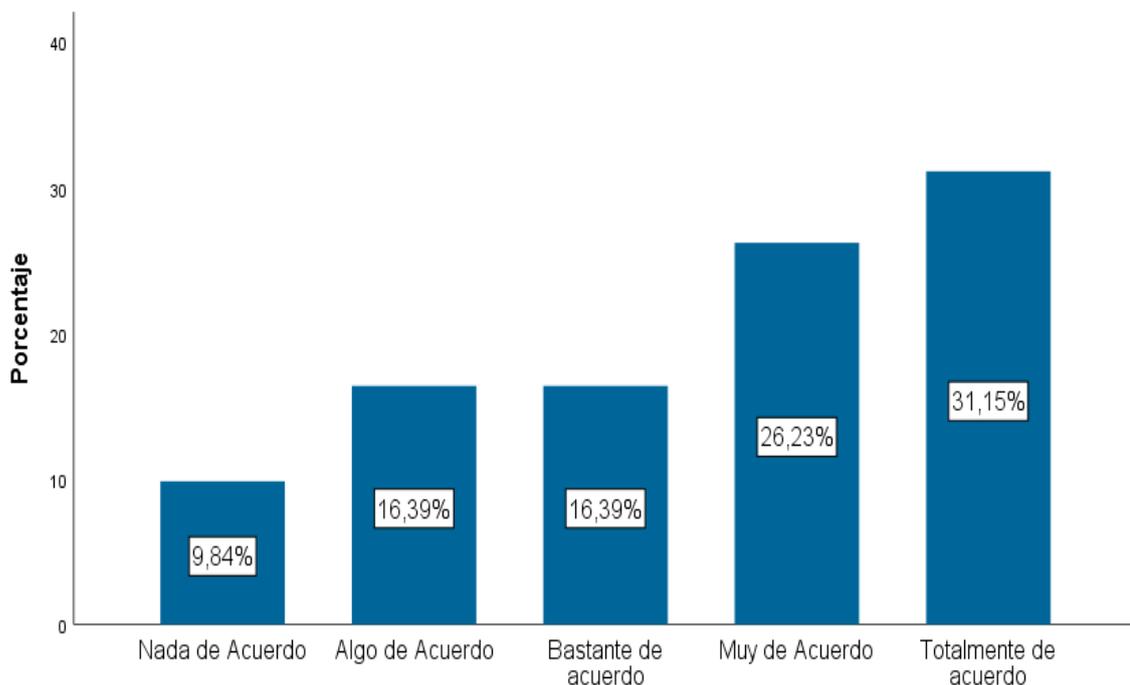


Figura 8. Presto demasiada atención a cómo me juzgo

Interpretación:

La tabla 12, prueba que el 31,15% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que prestan mucha atención a cómo se sienten; 26,23% muy de acuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, 16,39% algo de acuerdo y solo el 9,84% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 42,62%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que presta mucha atención a cómo se siente (ver fig.8).

b) Perspicacia de sentimientos (claridad emocional)

Se han analizado las anexiones del 9 al 16 para el factor comprensión de sentimientos

9) Tengo templados mis sentimientos.

Tabla 10: Tengo templados mis sentimientos

Tengo claro mis sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5	8,20 %	8,20%
Algo de acuerdo	10	16,39%	24,59%
Bastante de acuerdo	12	19,67%	44,26%
Muy de acuerdo	15	24,59%	68,85%
Totalmente de acuerdo	19	31,15%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

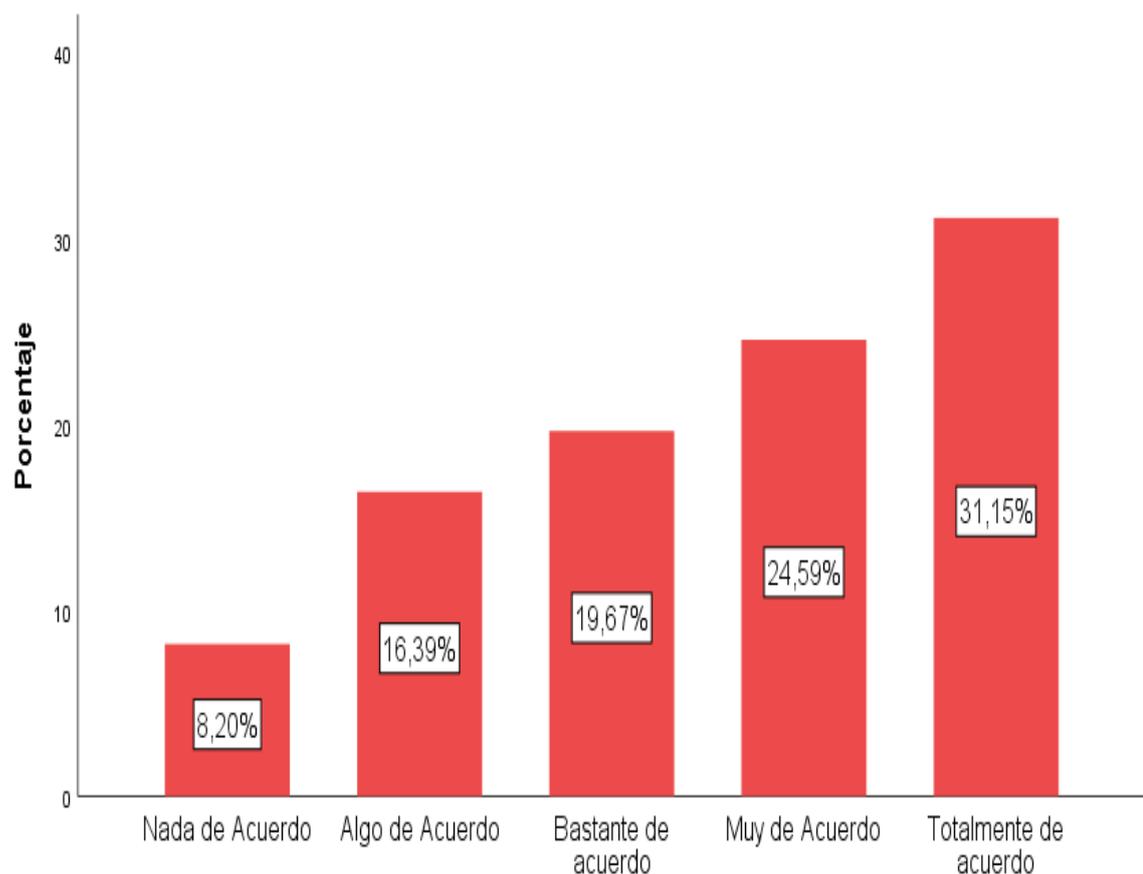


Figura 9. Tengo templados mis sentimientos

Interpretación:

La tabla 13, prueba que el 31,15% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de acuerdo a que tienen claros sus sentimientos; 24,59% muy de acuerdo, el 19,67% bastante de acuerdo, 16,39% algo de acuerdo y solo el 8,20% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 44,26%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que tienen claros sus sentimientos (ver fig.9).

10) Continuamente consigo precisar mis sentimientos.

Tabla 11: Comúnmente consigo precisar mis sentimientos

Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56 %	6,56%
Algo de acuerdo	15	24,59%	31,15%
Bastante de acuerdo	16	26,23%	57,38%
Muy de acuerdo	12	19,67%	77,05%
Totalmente de acuerdo	14	22,95%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

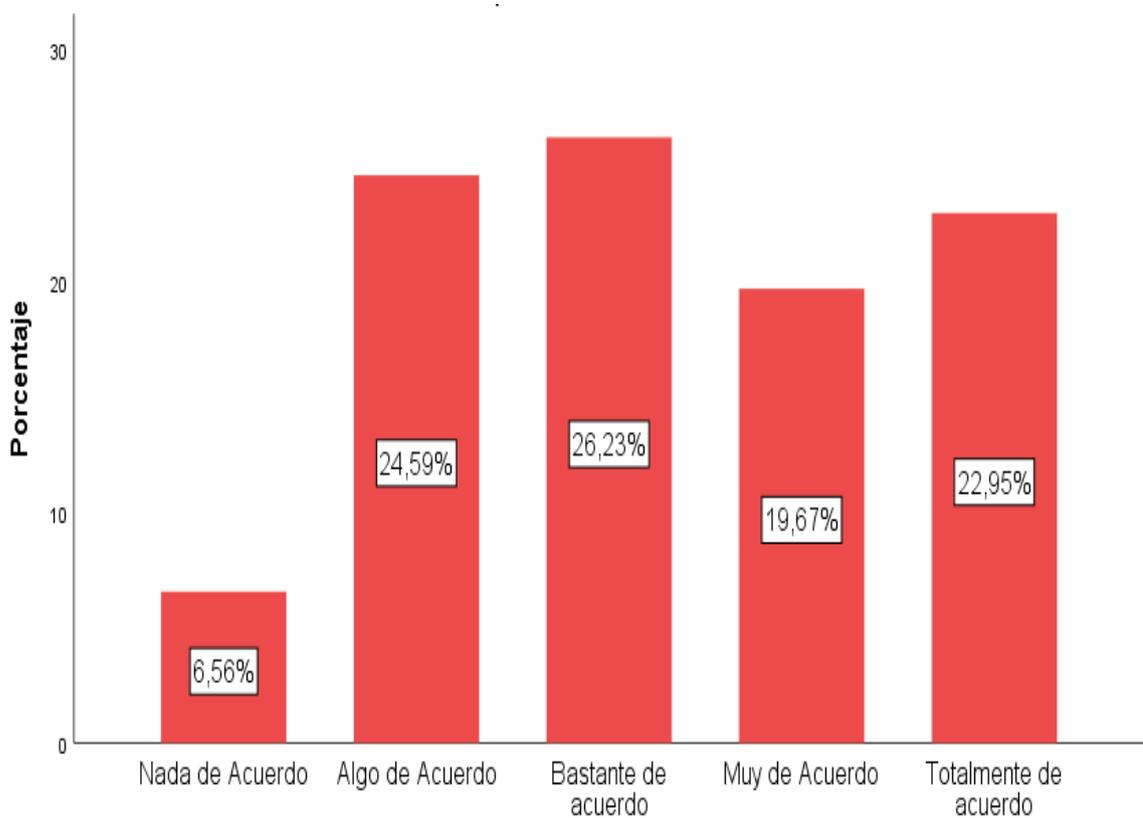


Figura 10. Comúnmente consigo precisar mis sentimientos

Interpretación:

La tabla 14, señala que el 26,23% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están bastante de acuerdo a que frecuentemente pueden definir sus sentimientos; 24,59% algo de acuerdo, el 22,95% totalmente de acuerdo, 19,67% muy de acuerdo y solo el 5,56% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 57,38%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que frecuentemente puede definir sus sentimientos (ver fig.10).

11) Casi perpetuamente estoy al corriente cómo me siento.

Tabla 12: Casi perpetuamente estoy al corriente cómo me siento

Casi siempre se cómo me siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	3	4,92%	4,92%
Algo de acuerdo	6	9,84%	14,75%
Bastante de acuerdo	13	21,31%	36,07%
Muy de acuerdo	15	24,59%	60,66%
Totalmente de acuerdo	24	39,34%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

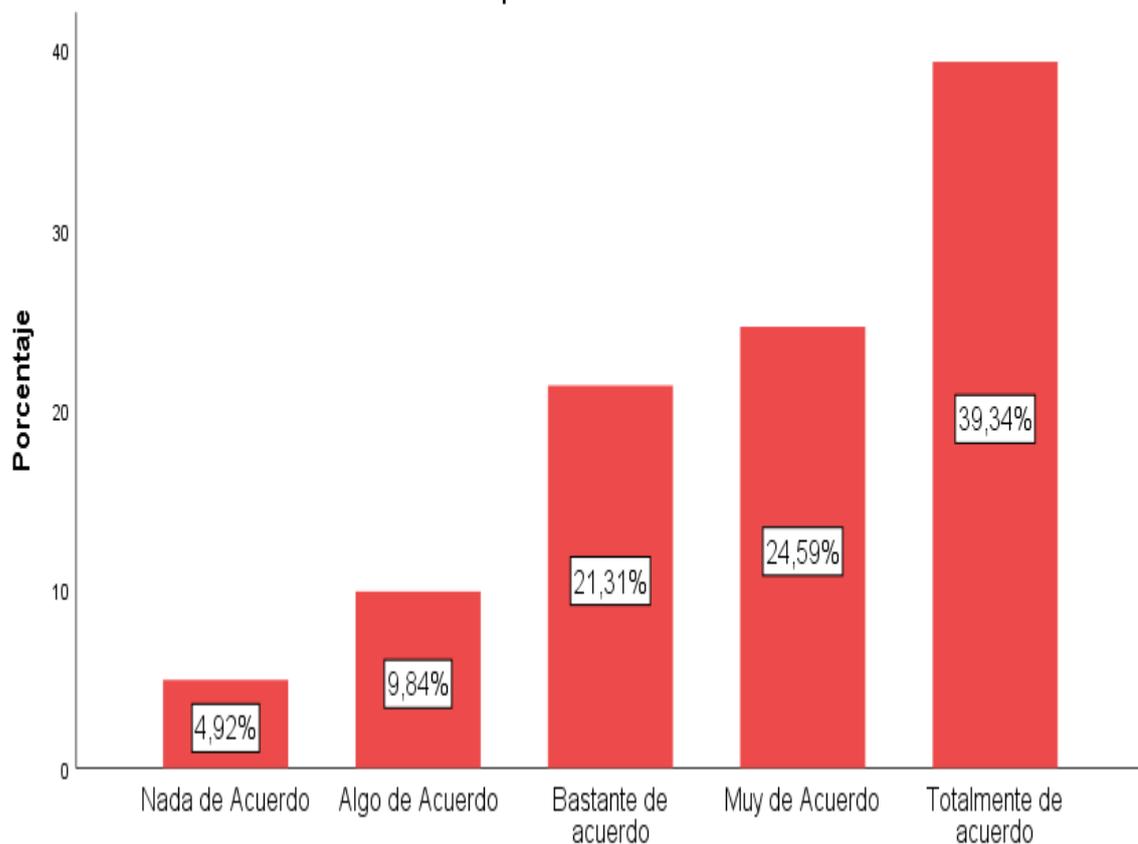


Figura 11. Casi perpetuamente estoy al corriente cómo me siento

Interpretación:

La tabla 15, demuestra que el 39,34% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que casi siempre sé cómo se sienten; 24,59% muy de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, 9,84% algo de acuerdo y solo el 4,92% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 36,07%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que casi siempre sé cómo se siente (ver fig.11).

12) Regularmente se sobre mis sentimientos sobre las personas.

Tabla 13: Regularmente se sobre mis sentimientos sobre las personas

Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56 %	6,56%
Algo de acuerdo	7	11,48%	18,03%
Bastante de acuerdo	18	29,51%	47,54%
Muy de acuerdo	18	29,51%	77,05%
Totalmente de acuerdo	14	22,95%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

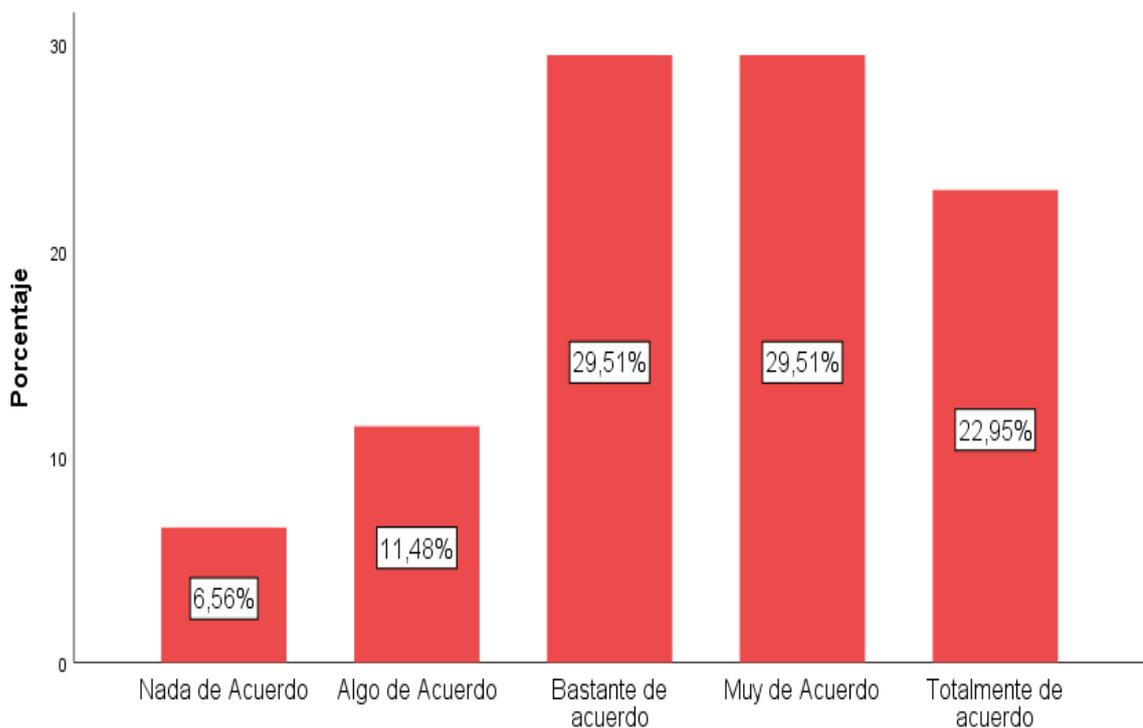


Figura 12. Regularmente se sobre mis sentimientos sobre las personas

Interpretación:

La tabla 16, evidencia que el 29,51% de los colegiales de la IES “José María Arguedas” de la ciudad de Llalli, están muy de acuerdo a que regularmente se sobre mis sentimientos sobre los demás; 29,51% bastante de acuerdo, el 22,95% totalmente de acuerdo, 11,48% algo de acuerdo y solo el 6,56% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 47,54% es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que regularmente se sobre mis sentimientos sobre las demás (ver fig.12).

13) Frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diversas situaciones.

Tabla 14: Frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diversas situaciones.

Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	1	1,64%	1,64%
Algo de acuerdo	9	14,75%	16,39%
Bastante de acuerdo	26	42,62%	59,02%
Muy de acuerdo	14	22,95%	81,97%
Totalmente de acuerdo	11	18,03%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

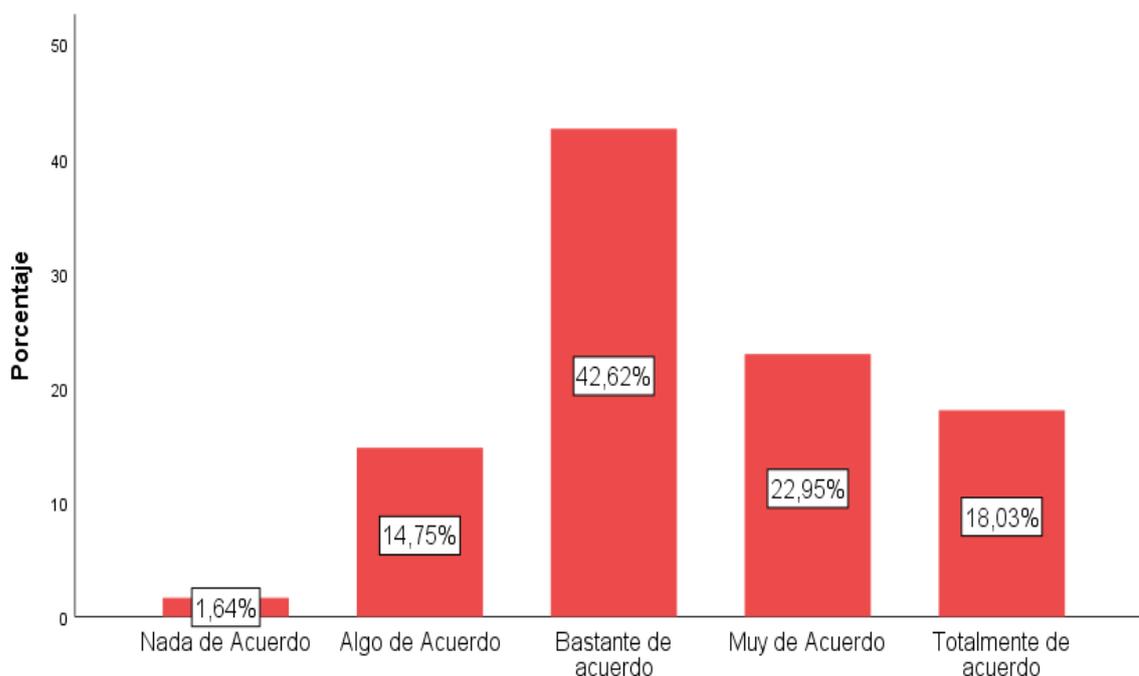


Figura 13. Frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diferentes situaciones.

Interpretación:

La tabla 17, explica que el 42,62% de los colegiales de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están suficientemente de acuerdo a que frecuentemente tomo conciencia de mis sentimientos en diferentes contextos; 22,95% muy de acuerdo, el 18,03% totalmente de acuerdo, 14,75% algo de acuerdo y solo el 1.64% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 59,02%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que regularmente tomo consciencia de mis sentimientos en otras condiciones (ver fig.13).

14) Perpetuamente puedo expresar cómo me siento.

Tabla 15: Perpetuamente puedo expresar cómo me siento

Siempre puedo decir cómo me siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8	13,11%	13,11%
Algo de acuerdo	13	21,31%	34,43%
Bastante de acuerdo	12	19,67%	54,10%
Muy de acuerdo	12	19,67%	73,77%
Totalmente de acuerdo	16	26,23%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

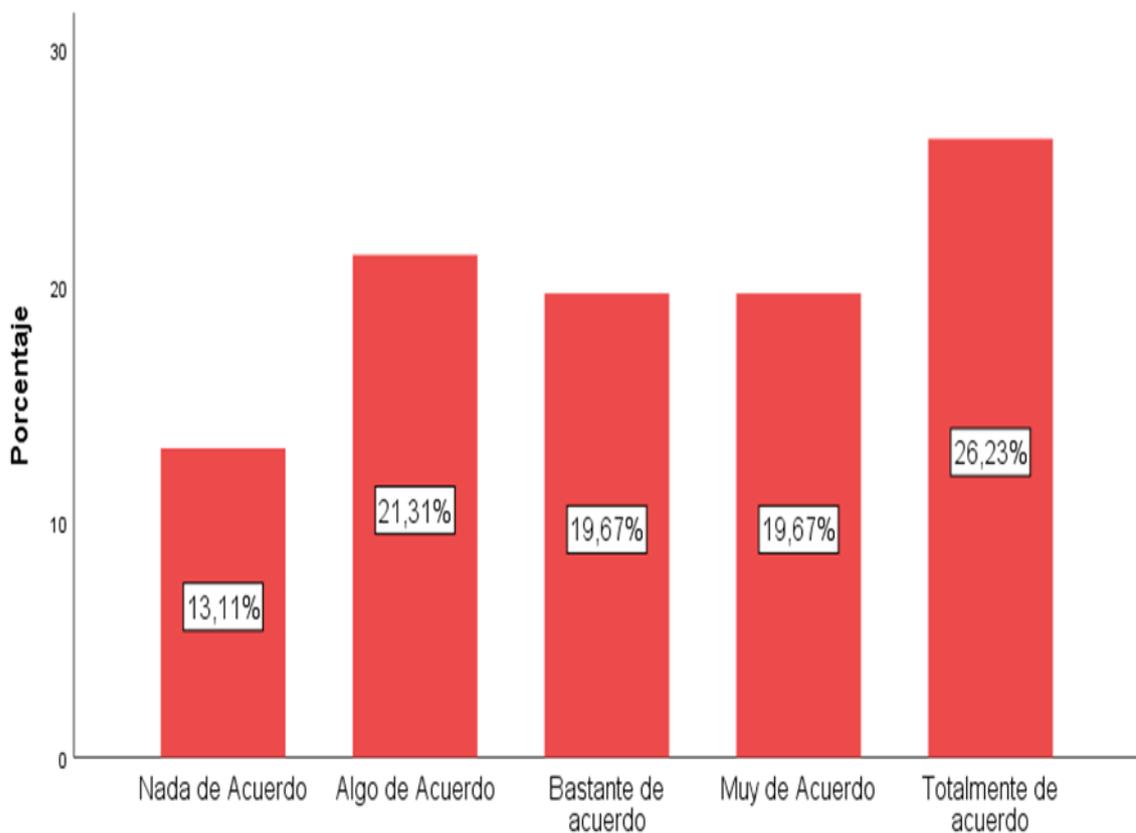


Figura 14. Perpetuamente puedo expresar cómo me siento

Interpretación:

La tabla 18, explica que el 26,23% de los colegiales de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que siempre puedo decir cómo me siento; 21,31% algo de acuerdo, el 19,67% muy de acuerdo, 19,67% bastante de acuerdo y solo el 13,11% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 54,10%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que siempre puedo decir cómo me siento (ver fig.14).

15) En ocasiones puedo indicar cuáles son mis emociones.

Tabla 16: En ocasiones puedo indicar cuáles son mis emociones

Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	8	13,11 %	13,11%
Algo de acuerdo	16	26,23%	39,34%
Bastante de acuerdo	18	29,51%	68,85%
Muy de acuerdo	14	22,95%	91,80%
Totalmente de acuerdo	5	8,20%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

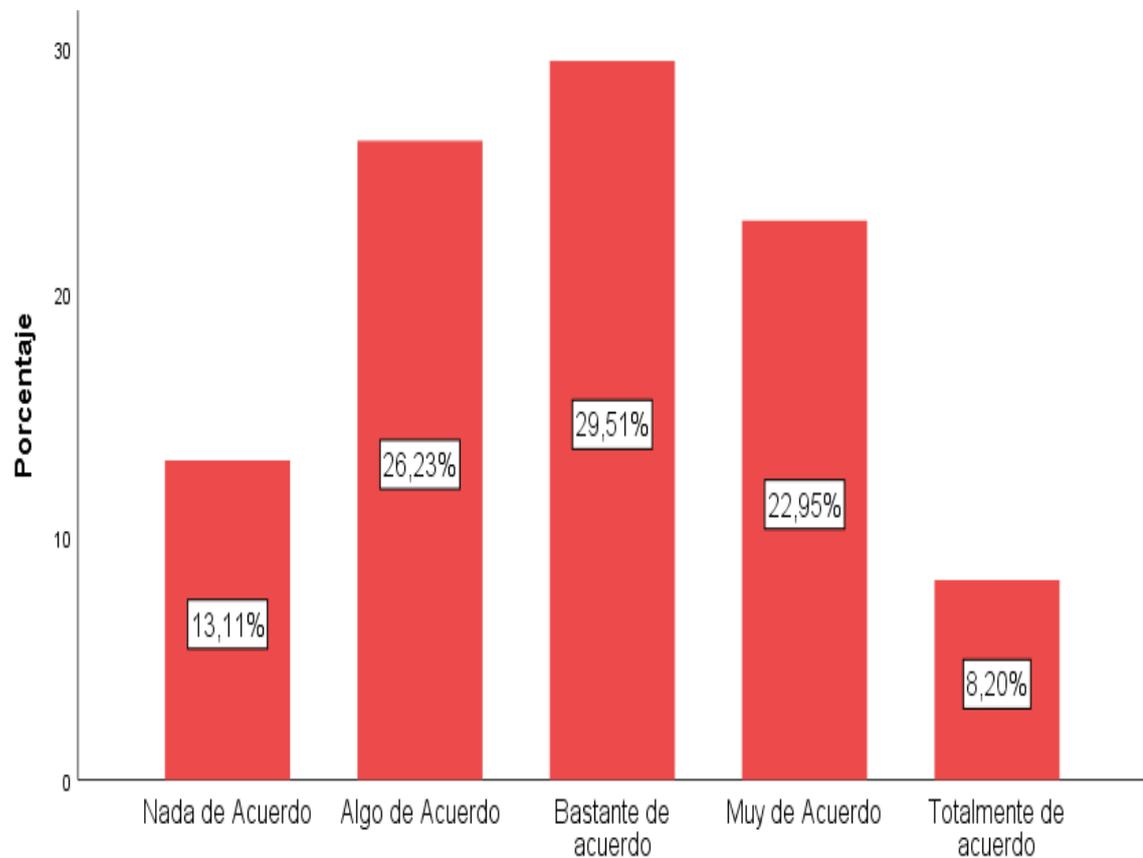


Figura 15. En ocasiones puedo indicar cuáles son mis emociones

Interpretación:

La tabla 19, indican que el 29,51% de los colegiales de la IES “José María Arguedas” de Llalli, están bastante de acuerdo a que a veces pueden decir cuáles son sus emociones; 26,23% algo de acuerdo, el 22,95% muy de acuerdo, 13,11% nada de acuerdo y solo el 8,20% totalmente de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 68,85%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que a veces pueden decir cuáles son sus emociones (ver fig.15).

16) Consigo alcanzar a percibir mis sentimientos.

Tabla 17: Consigo alcanzar a percibir mis sentimientos.

Puedo llegar a comprender mis sentimientos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	5	8,20 %	8,20%
Algo de acuerdo	8	13,11%	21,31%
Bastante de acuerdo	16	26,23%	47,54%
Muy de acuerdo	25	40,98%	88,52%
Totalmente de acuerdo	7	11,48%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

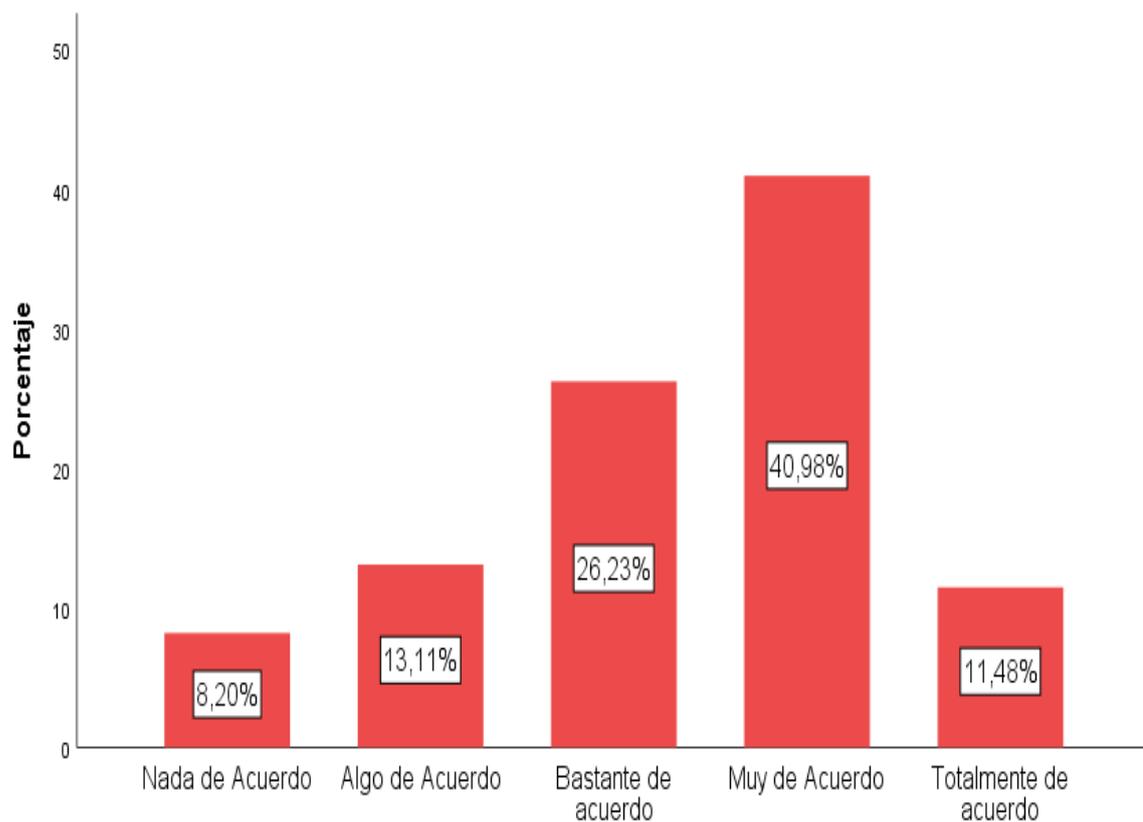


Figura 16. Consigo alcanzar a percibir mis sentimientos

Interpretación:

La tabla 20, señala que el 40,98% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están muy de acuerdo a que puedan llegar a comprender sus sentimientos; 26,23% bastante de acuerdo, 13,11% algo de acuerdo, 11,48% totalmente de acuerdo y solo el 8,20% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 47,54%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que pueden llegar a comprender sus sentimientos (ver fig.16).

c) Regulación emocional (reparación de las emociones)

Se han analizado las añadiduras del 17 al 24 para el elemento regulación emocional.

17) Aunque en ocasiones me siento triste, usualmente tengo una visión optimista.

Tabla 18: Aunque en ocasiones me siento triste, usualmente tengo una visión optimista.

Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	9	14,75%	14,75%
Algo de acuerdo	6	9,84%	24,59%
Bastante de acuerdo	10	16,39%	40,98%
Muy de acuerdo	16	26,23%	67,21%
Totalmente de acuerdo	20	32,79%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

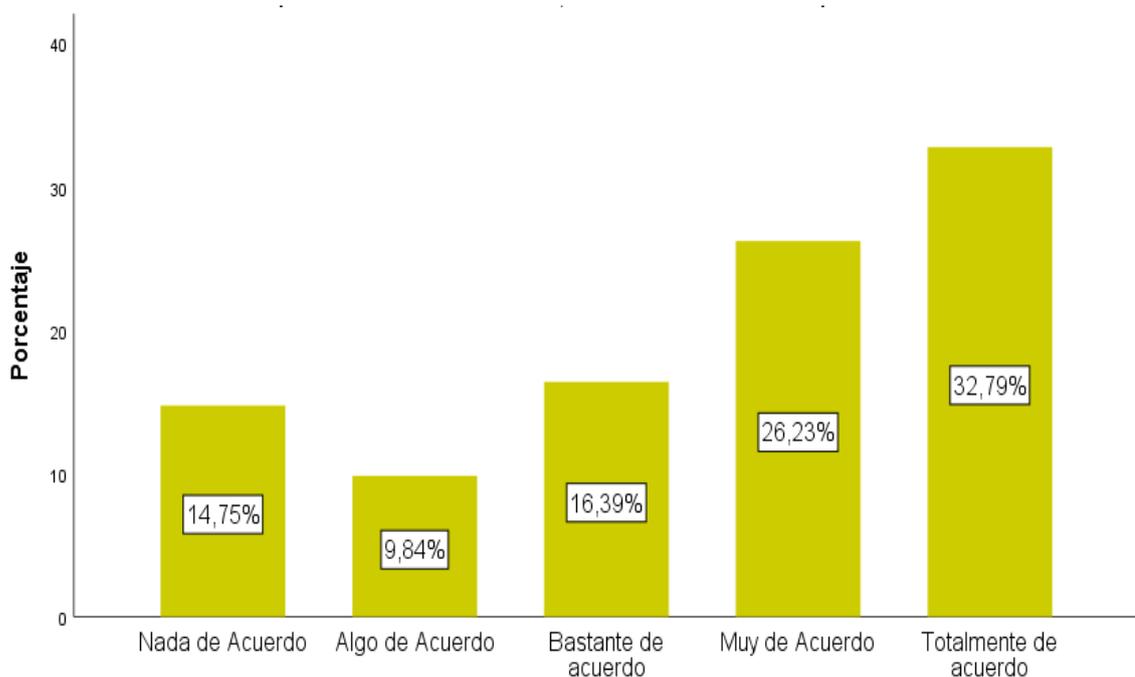


Figura 17. Aunque en ocasiones me siento triste, usualmente tengo una visión optimista.

Interpretación:

La tabla 21, explican que el 32,79% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo, no obstante, en ocasiones se sienten triste, usualmente tengo una visión optimista; 26,23% muy de acuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, 14,75% nada de acuerdo y solo el 9,84% algo de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 40,98%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo, aunque a veces se sienten triste, suelen tener una visión optimista (ver fig.17).

18) Si me siento mal, gestiono pensar en cosas encantadores.

Tabla 19: Si me siento pésimo, gestiono pensar en cosas encantadoras

Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56 %	6,56%
Algo de acuerdo	4	6,56%	13,11%
Bastante de acuerdo	12	19,67%	32,79%
Muy de acuerdo	12	19,67%	52,46%
Totalmente de acuerdo	29	47,54%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

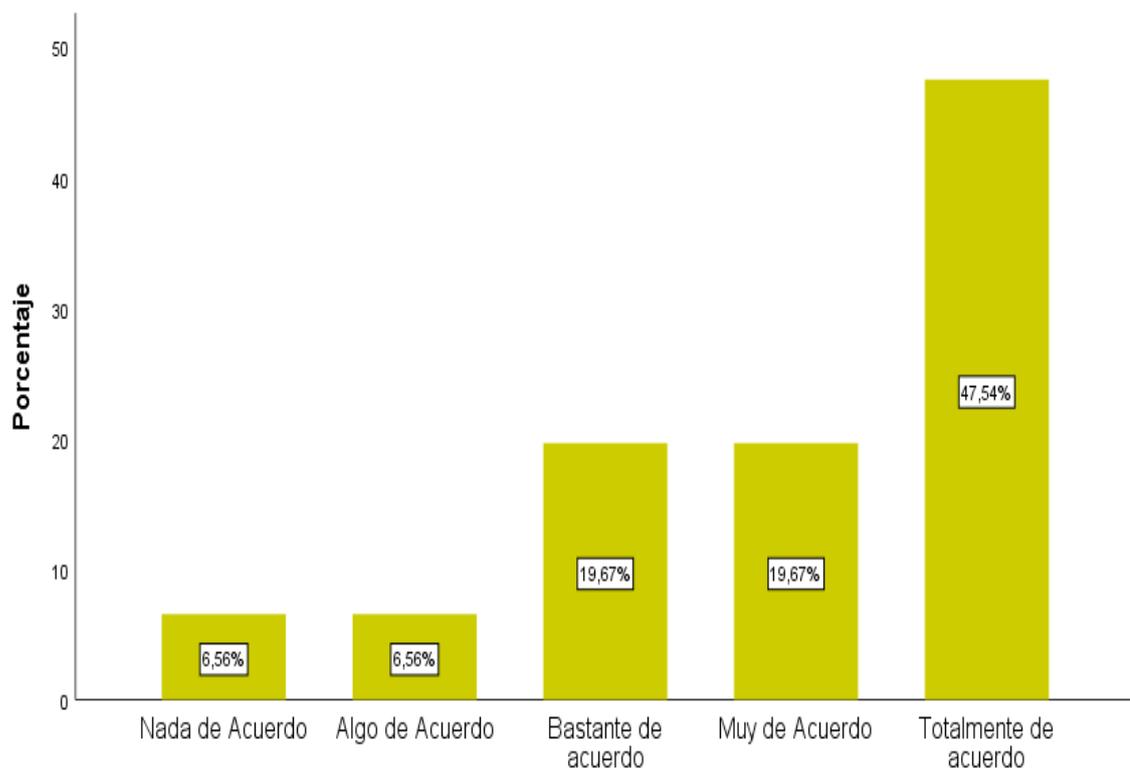


Figura 18. Si me siento pésimo, gestiono pensar en cosas encantadoras

Interpretación:

La tabla 22, muestra que el 47,54% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que, no obstante, se sienta mal, gestionan pensar en cosas atractivas; 19,67% bastante de acuerdo, el 19,67% muy de acuerdo, 6,56% algo de acuerdo y solo el 6,56% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 32,79%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que mientras se sienta mal, intenta pensar en cosas atractivas (ver fig.18).

19) Si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida.

Tabla 20: Si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida.

Cuando estoy triste, pienso en todo los placeres de la vida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	12	19,67%	19,67%
Algo de acuerdo	6	9,84%	29,51%
Bastante de acuerdo	15	24,59%	54,10%
Muy de acuerdo	11	18,03%	72,13%
Totalmente de acuerdo	17	27,87%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

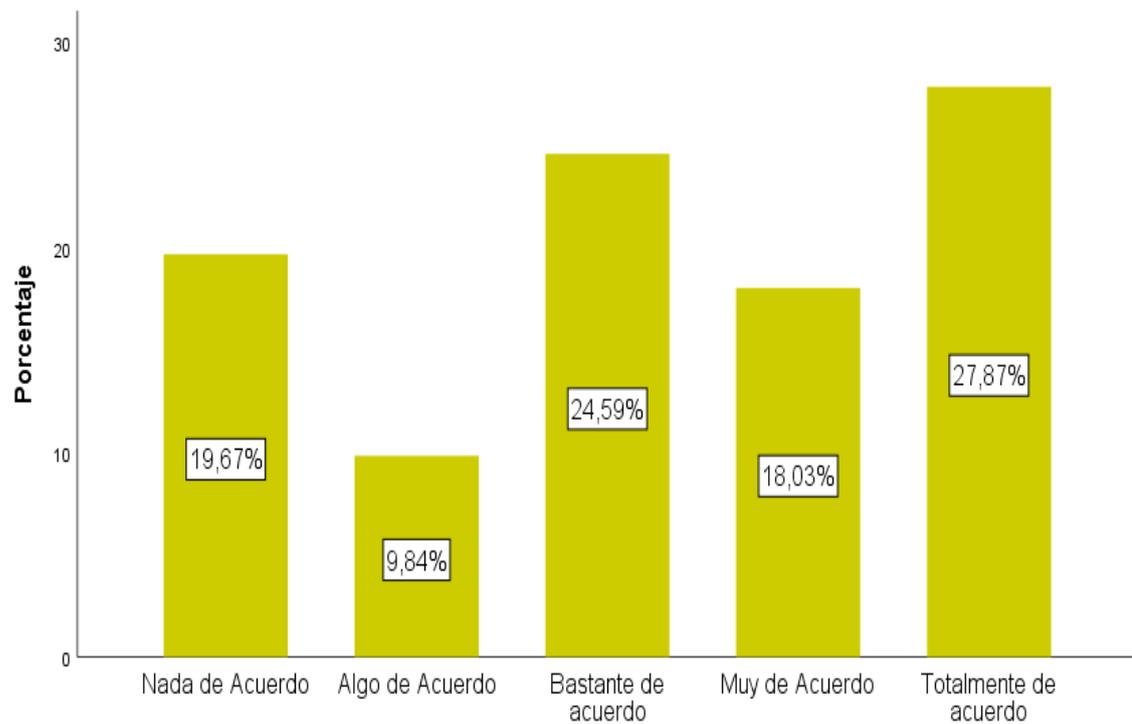


Figura 19. Si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida.

Interpretación:

La tabla 23, señala que el 27,87% de los educandos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida; 24,59% bastante de acuerdo, el 19,67% nada de acuerdo, 18,03% muy de acuerdo y solo el 9,84% algo de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 54,10%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que si estoy triste, pienso en todos los goces de la vida (ver fig.19).

20) Ensayo tener pensamientos positivos, no obstante, me sienta mal.

Tabla 21: Ensayo tener pensamientos positivos, no obstante me sienta mal

Intento tener pensamientos positivos aunque me siento mal.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	3	4,92%	4,92%
Algo de acuerdo	7	11,48%	16,39%
Bastante de acuerdo	10	16,39%	32,79%
Muy de acuerdo	10	16,39%	49,18%
Totalmente de acuerdo	31	50,82%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

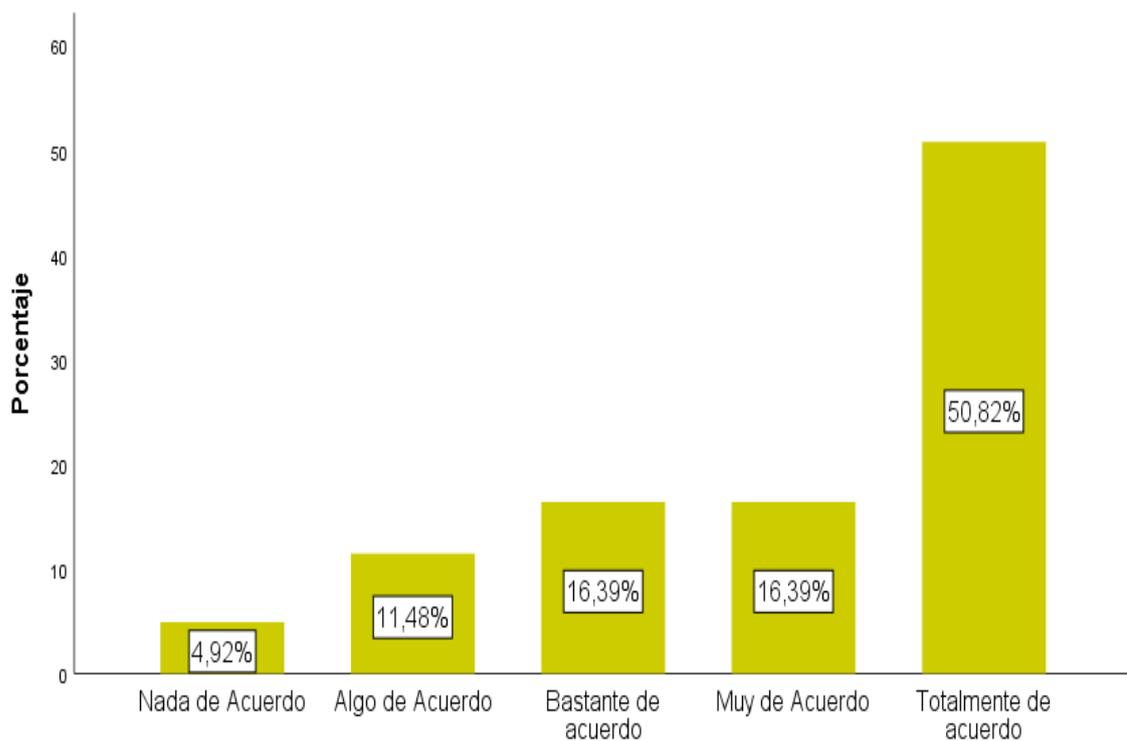


Figura 20. Ensayo tener pensamientos positivos, no obstante, me sienta mal

Interpretación:

La tabla 24, evidencia que el 50,82% de los colegiales de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están totalmente de acuerdo a que desean tener pensamientos positivos, no obstante, se sientan mal; 16,39% bastante de acuerdo, el 16,39% muy de acuerdo, 11,48% algo de acuerdo y solo el 4,92% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 32,79%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que intenta poseer inclinaciones positivas, no obstante, se sienta mal (ver fig.20).

21) Si doy excesivas tornadas a las cosas, difíciles, trato de calmarme.

Tabla 22: Si doy excesivas tornadas a las cosas, difíciles , trato de calmarme

Si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas. Trato de calmarme	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	7	11,48 %	11,48%
Algo de acuerdo	5	8,20%	19,67%
Bastante de acuerdo	20	32,79%	52,46%
Muy de acuerdo	17	27,87%	80,33%
Totalmente de acuerdo	12	19,67%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

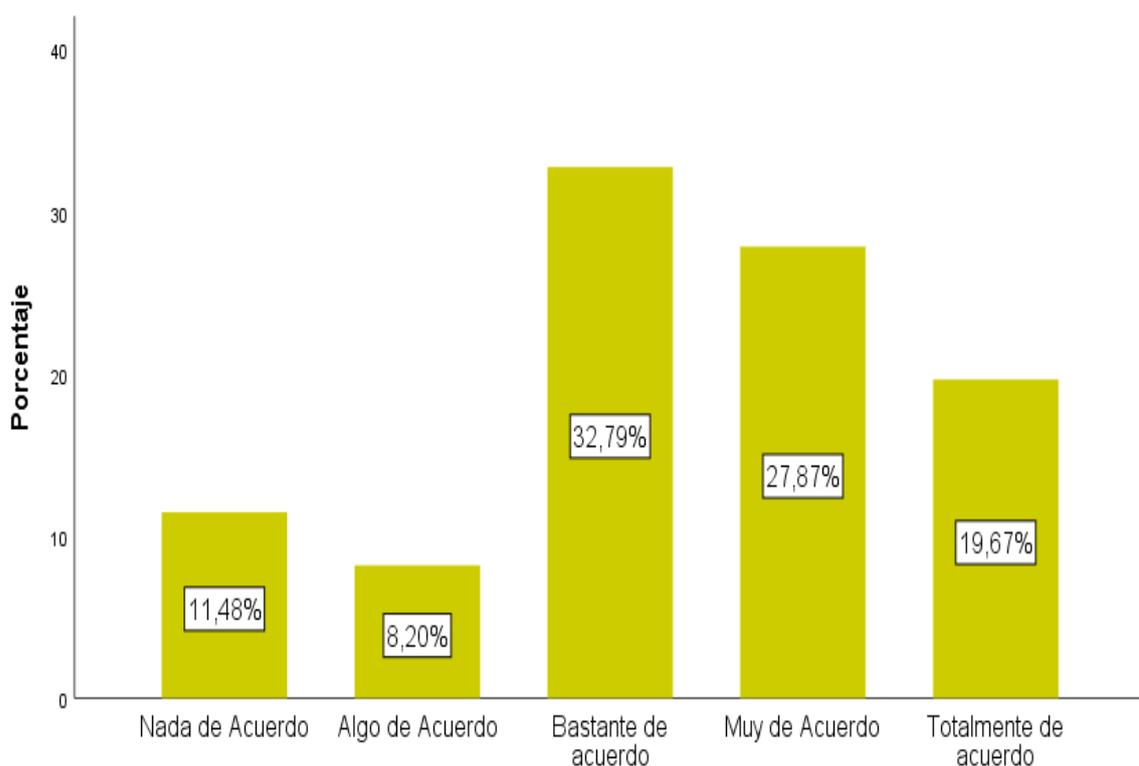


Figura 21. Si doy excesivas tornadas a las cosas, difíciles, trato de calmarme

Interpretación:

La tabla 25, demuestra que el 32,79% de los alumnos de la IES “José María Arguedas” de la ciudad de Llalli, están muy de acuerdo a que, si dan excesivas vueltas a las cosas, difíciles, tratan de calmarse.; 27,87% muy de acuerdo, el 19,67% totalmente de acuerdo, 11,48% nada de acuerdo y solo el 8,20% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 52,46%; es decir, más de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que si dan excesivas vueltas a las cosas, exagerándolas, trata de calmarse (ver fig.21)

22) Me inquieto por tener un buen estado de ánimo.

Tabla 23: Me inquieto por tener un buen estado de ánimo

Me preocupo por tener un buen estado de animo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	6	9,84 %	9,84%
Algo de acuerdo	3	4,92%	14,75%
Bastante de acuerdo	13	21,31%	36,07%
Muy de acuerdo	19	31,15%	67,21%
Totalmente de acuerdo	20	32,79%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

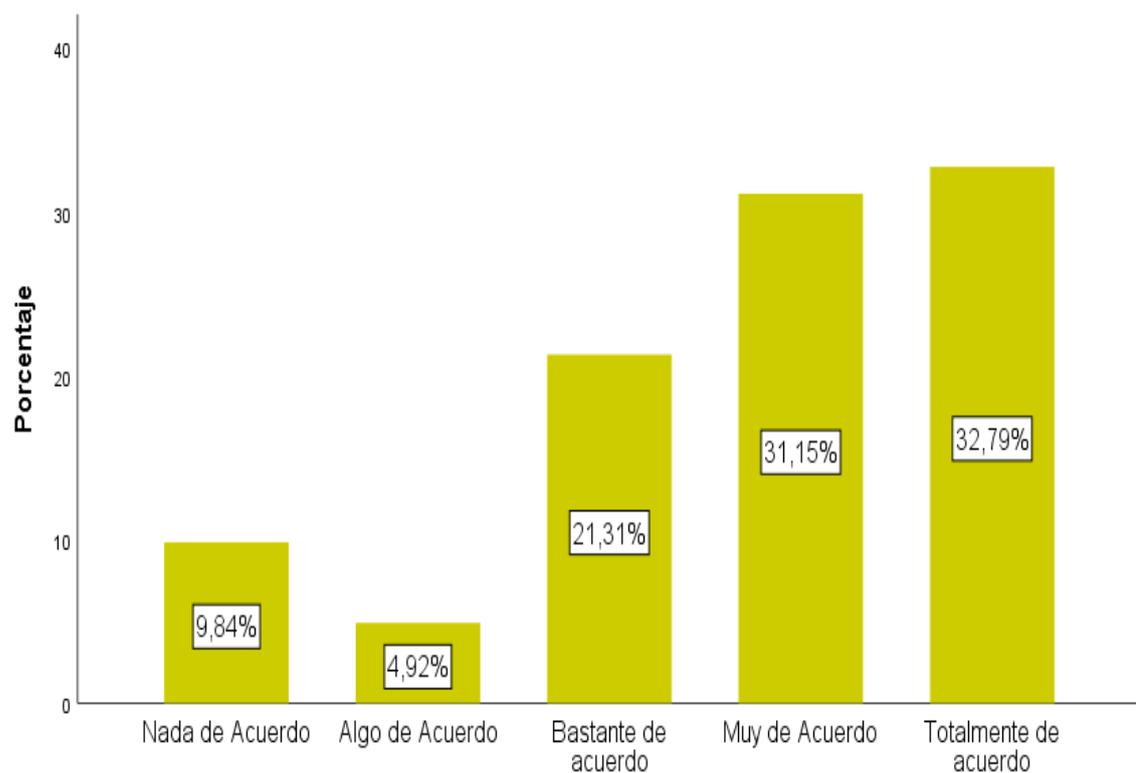


Figura 22. Me inquieto por tener un buen estado de ánimo

Interpretación:

La tabla 26, expone el 32,79% de los educandos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están muy de acuerdo a que se preocupan por tener un buen estado de ánimo; 31,15% muy de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, 9,84% nada de acuerdo y solo el 4,92% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 36,07%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que se preocupan por poseer un buen estado de ánimo (ver fig.22).

23) Tengo mucha energía cuando me siento feliz.

Tabla 24: Tengo mucha energía cuando me siento feliz

Tengo mucha energía cuando me siento feliz	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	0	0,00 %	0,00%
Algo de acuerdo	4	6,56%	6,56%
Bastante de acuerdo	13	21,31%	27,87%
Muy de acuerdo	24	39,34%	67,21%
Totalmente de acuerdo	20	32,79%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

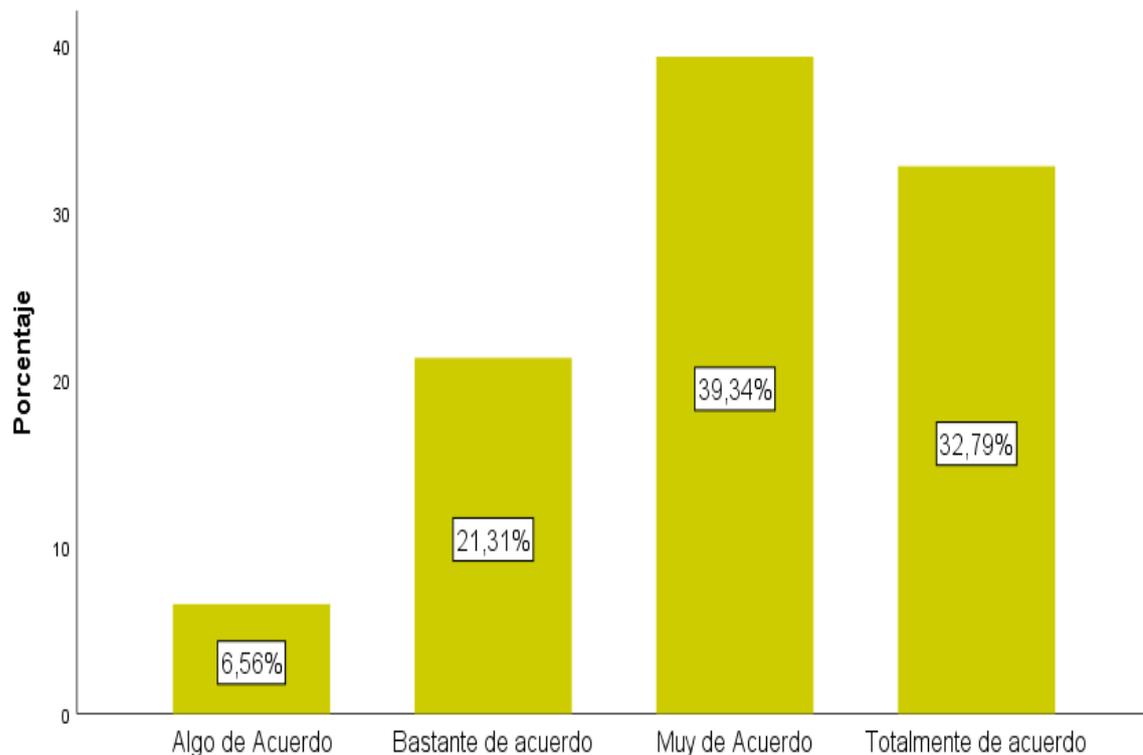


Figura 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz

Interpretación:

La tabla 27, señala que el 39,34% de los educandos de la IES “José María Arguedas” en Llalli, están muy de acuerdo a que tengan mucha energía cuando se sienten feliz; 32,79% totalmente de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, 6,56% algo de acuerdo y solo el 0.00% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 27,87%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que tenga mucha energía cuando se siente feliz (ver fig.23).

24) Si estoy molesto ensayo cambiar mi estado de ánimo.

Tabla 25: Si estoy molesto ensayo cambiar mi estado de ánimo

Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada de acuerdo	4	6,56%	6,56%
Algo de acuerdo	4	6,56%	13,11%
Bastante de acuerdo	13	21,31%	34,43%
Muy de acuerdo	15	24,59%	59,02%
Totalmente de acuerdo	25	40,98%	100,00%
TOTAL	61	100,00	

Fuente: en base al test de inteligencia emocional basada en el (TMMS-24)

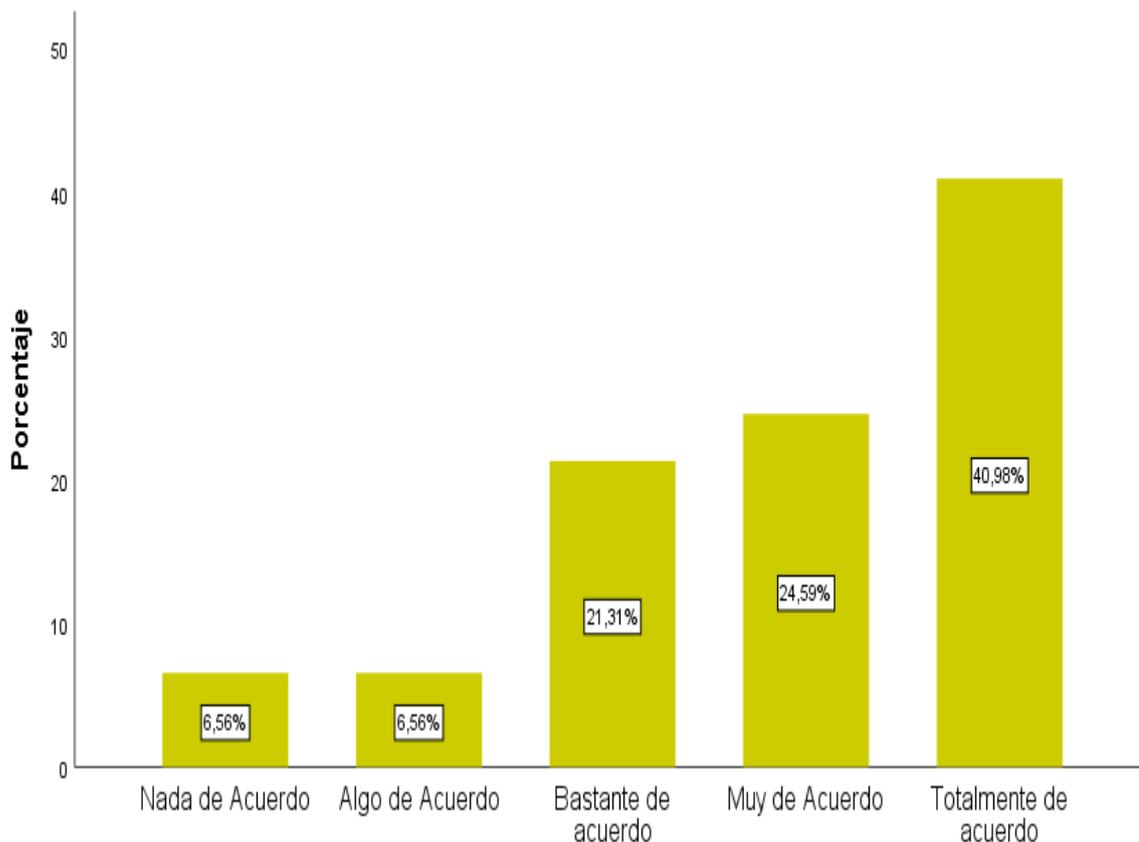


Figura 24. Si estoy molesto ensayo cambiar mi estado de ánimo

Interpretación:

La tabla 28, hay indicio que el 40,98% de los educandos de la IES “José María Arguedas” de la ciudad de Llalli, están completamente de acuerdo a que si están enfadado procuran cambiar su estado de ánimo; 24,59% bastante de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, 6,56% algo de acuerdo y solo el 6,56% nada de acuerdo. Así mismo, puede decirse que el 34,43%; es decir, menos de la mitad de los encuestados está bastante de acuerdo con que si está molesto procura cambiar su estado de ánimo (ver fig.24).

4.1.2 Desempeño académico

Tabla 26: Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado A de educación secundaria

Áreas curriculares (4-A)	N	Mínimo	máximo	Media
Matemática	21	12	16	13,62
Comunicación	21	11	15	12
Inglés	21	10	15	12,05
Arte	21	12	19	14,57
Historia, geografía y economía	21	13	16	14,14
Formación ciudadana y cívica	21	12	18	15,95
Persona, familia y relaciones humanas	21	12	16	13,62
Educación física	21	11	18	13,57
Educación religiosa	21	11	16	14,1
Ciencia, tecnología y ambiente	21	11	17	13,81
Educación para el trabajo	21	10	18	14,05

Fuente: acta de evaluación

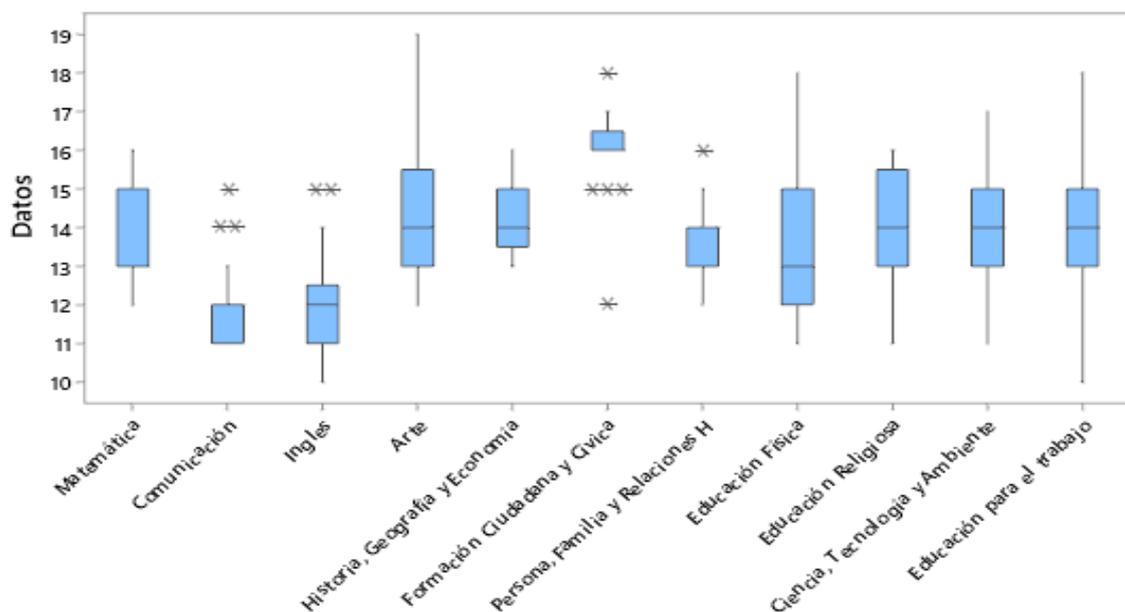


Figura 25: Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado A de educación secundaria

Fuente: En base al desempeño académico del 4to grado A de E.S.

La tabla 26, da indicios que el desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado A de educación secundaria de la IES“ José María Arguedas” en Llalli. Se observa las notas mínimo y máximo para una escala de a 0 a 20 para las diferentes áreas curriculares. Los estudiantes obtuvieron una nota promedio máximo de 15.95 en formación ciudadana y cívica y un promedio mínimo de 12 para el área curricular de comunicación (ver fig. 25).

Tabla 27: Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado B de educación secundaria

Áreas curriculares (4-B)	N	Mínimo	máximo	Media
Matemática	13	11	17	14,46
Comunicación	13	10	16	13,54
Inglés	13	11	17	14,08
Arte	13	12	18	15
Historia, geografía y economía	13	13	16	14,15
Formación ciudadana y cívica	13	12	17	14,77
Persona, familia y relaciones humanas	13	10	18	14,08
Educación física	13	12	16	14,08
Educación religiosa	13	12	17	14,38
Ciencia, tecnología y ambiente	13	12	18	14,54
Educación para el trabajo	13	12	17	14,92

Fuente: acta de evaluación

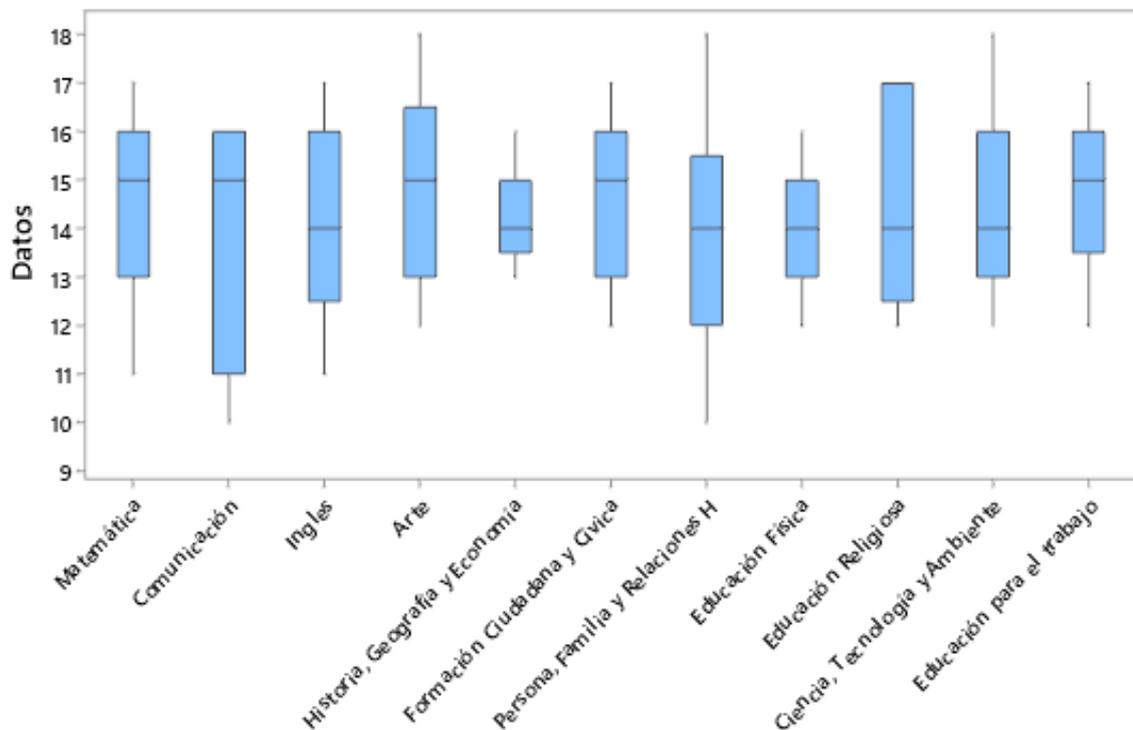


Figura 26: Desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado B de educación secundaria
Fuente: En base al desempeño académico del 4to grado B de educación secundaria.

La tabla 27, prueba que el desempeño académico por áreas curriculares del 4to grado B de nivel secundario de la IES “José María Arguedas” de la ciudad de Llalli. Se observa las notas mínimo y máximo para una escala de a 0 a 20 para las diferentes áreas curriculares. Los estudiantes obtuvieron una nota promedio máximo de 15 en arte y un promedio mínimo de 13.54 para el área curricular de comunicación (ver fig. 26).

Tabla 28: Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado A de educación secundaria

Áreas curriculares (5-A)	N	Mínimo	máximo	Media
Matemática	21	12	17	14,33
Comunicación	21	12	18	14,38
Inglés	21	11	17	14
Arte	21	12	19	15,95
Historia, geografía y economía	21	12	16	13,9
Formación ciudadana y cívica	21	15	20	16,48
Persona, familia y relaciones humanas	21	12	18	15,52
Educación física	21	10	19	15,05
Educación religiosa	21	13	18	14,95
Ciencia, tecnología y ambiente	21	11	17	13,9
Educación para el trabajo				

Fuente: acta de evaluación

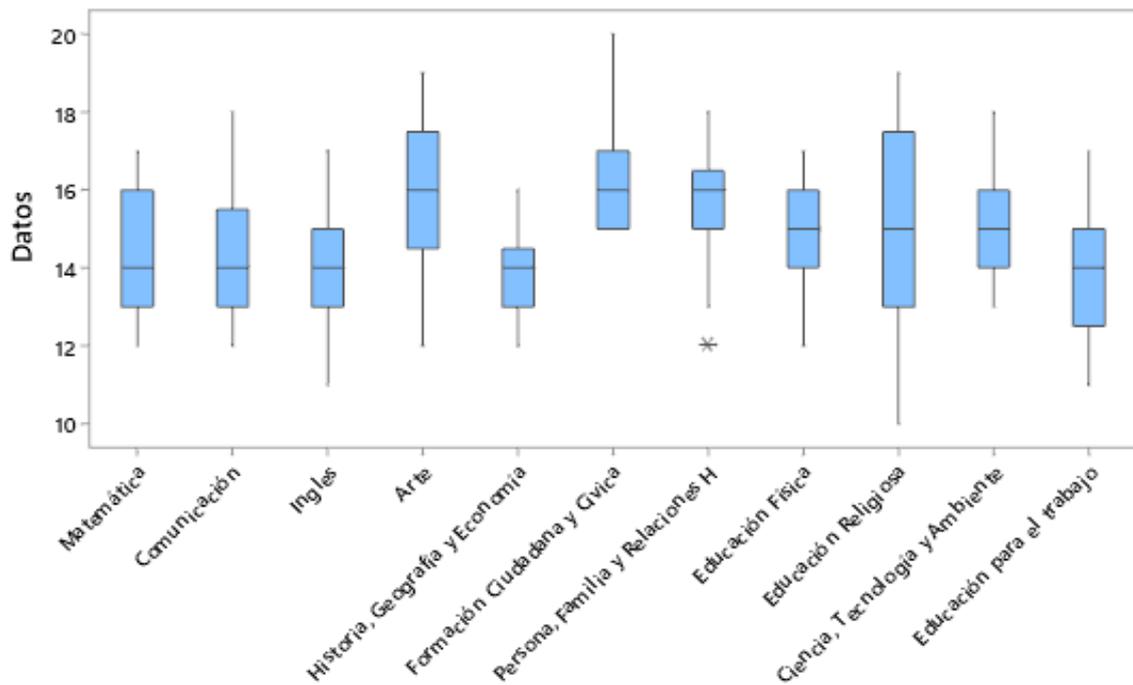


Figura 27: Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado A de educación secundaria
Fuente: En base al desempeño académico del 5to grado A de educación secundaria.

La tabla 28, muestra el desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado A de nivel secundario de la IES “José María Arguedas” en Llalli. Se observa las notas mínimo y máximo para una escala de a 0 a 20 para las diferentes áreas curriculares. Los estudiantes obtuvieron una nota promedio máximo de 15.95 en arte y un promedio mínimo de 13.9 para las áreas curriculares de historia, geografía y economía y educación para el trabajo (ver fig. 27).

Tabla 29: Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado B de educación secundaria

Áreas curriculares (5-B)	N	Mínimo	máximo	Media
Matemática	6	12	16	14,17
Comunicación	6	13	15	14
Ingles	6	13	16	14,17
Arte	6	14	18	16
Historia, geografía y economía	6	14	15	14,17
Formación ciudadana y cívica	6	17	18	17,33
Persona, familia y relaciones humanas	6	14	17	15,5
Educación física	6	13	19	15
Educación religiosa	6	13	16	14,5
Ciencia, tecnología y ambiente	6	13	14	13,5
Educación para el trabajo	6	13	14	13,5

Fuente: acta de evaluación

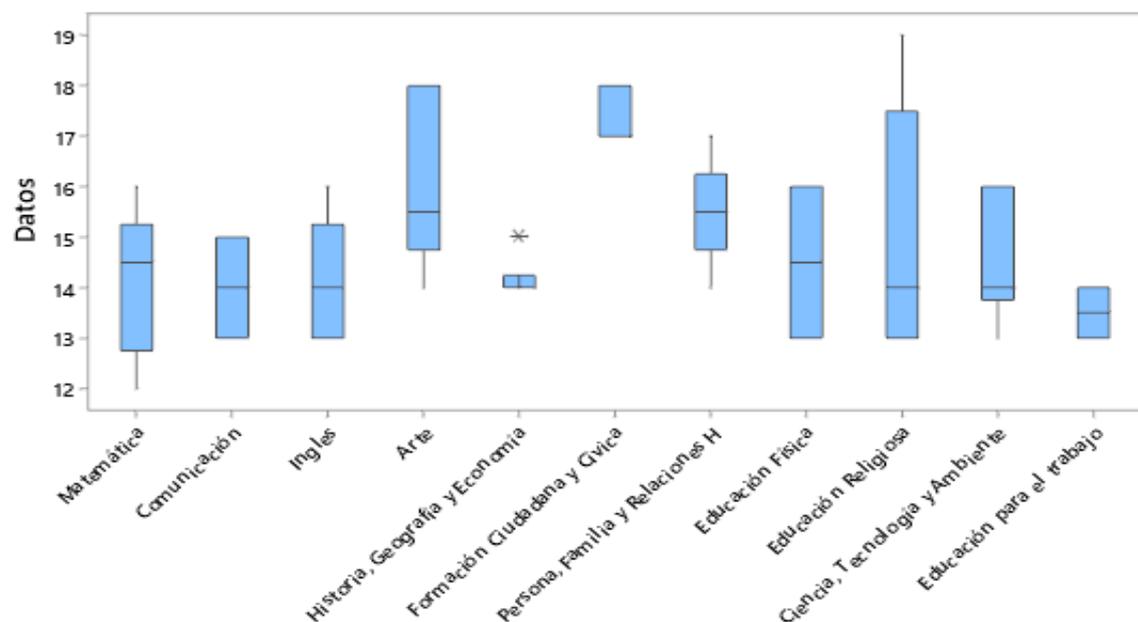


Figura 28: Desempeño académico por áreas curriculares del 5to grado B de educación secundaria

Fuente: En base al desempeño académico del 5to grado B de educación secundaria.

La tabla 29, muestra el desempeño académico por áreas curriculares del 5to B de educación secundaria de la IES “José María Arguedas” en la ciudad de Llalli. Se observa las notas mínimo y máximo para una escala de a 0 a 20 para las diferentes áreas curriculares. Los estudiantes obtuvieron una nota promedio máximo de 16 en arte y un promedio mínimo de 13.5 para el área curricular educación para el trabajo (ver fig. 28).

4.2 DISCUSIÓN

4.2.1 Contrastación de Hipótesis

Se consideró como medida de rendimiento académico el promedio aritmético total de los espacios estudiados por los estudiantes. La tabla 30 denota las correlaciones de Pearson halladas entre las cuantificaciones de inteligencia emocional, y la nota promedio total y por área. Se aprecia que no existen relaciones significativas en la nota promedio total y la IE (atención, regulación y claridad), pues los coeficientes de correlación de Pearson son inferiores a 0.5.

Tabla 30: Correlaciones entre el desempeño académico e inteligencia emocional para los colegiales de la IES “José María Arguedas” en Llalli

Desempeño académico	Inteligencia emocional	Correlación	IC de 95% para P
Promedio	Atención	- 0,153	(-0,390; 0,103)
Promedio	Claridad	- 0,373	(-0,571; -0,133)
Promedio	Regulación	- 0,467	(-0,643; -0,244)

Podemos inferir que existe relación positiva débil entre la percepción emocional (atención), la perspicacia de sentimientos (claridad emocional), la medida emocional (desagravio de las emociones) con el desempeño académico, contrastando a la hipótesis general. Por ende, existe relación positiva débil entre la inteligencia emocional y el desempeño académico.



V. CONCLUSIONES

PRIMERA: No existe relación entre la percepción emocional (atención) y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas, pues, el coeficiente de correlación entre dichas variables es -0.153 indicando que la relación lineal es muy débil.

SEGUNDA: No existe relación entre la comprensión emocional (claridad emocional) y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas, ya que, el coeficiente de correlación entre estas variables es -0.373 indicando la ausencia de correlación.

TERCERA: No existe relación entre la regulación emocional (reparación de las emociones) y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas, ya que, el coeficiente de correlación entre estas variables es -0.467 indicando correlación negativa moderada.

CUARTA: Por lo cual se concretiza que no existe relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas de Llalli, 2018.



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA: Las habilidades sociales y emocionales han de ser comprendidas progresivamente en la curricula escolar; también, estas introducciones deben de considerar las necesidades, metas, intereses locales, para mejorar la percepción emocional y el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas de Llalli

SEGUNDA: Es un reto actual instruir a los alumnos académica y emocionalmente comprendiendo sus estados emocionales y estos repercutan en el desempeño académico de los alumnos de la IES José María Arguedas de Llalli.

TERCERA: Los docentes deberían ser facilitadores con el fin de que el alumno edifique su propio conocimiento individualmente y con el apoyo de los demás. Lo cual implica, contribuir no únicamente al desarrollo cognitivo sino al mismo tiempo a la formación de habilidades de interacción social y regulación emocional con el fin de lograr buen desempeño académico en los alumnos de la IES José María Arguedas de Llalli.

CUARTA: El director, la plana docente de la IES José María Arguedas de Llalli - Ayaviri, junto a los directivos de las UGEL, se recomienda efectuar programas de alfabetización emocional en los centros educativos, para coadyuvar al desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*.
- Bernal, M. E. (2003). *Inteligencia Emocional*. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Bricklin, B., & Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México D.F.: Pax-México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Bueno, C., Teruel, M. P., & Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(54), 169-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126774&info=resumen&idioma=SPA>
- Caruso, D. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. New York: Jossey-Bass. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/David-R-Caruso/dp/0787970719>
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En G. Flores & I. D' Acais y Gutiérrez (Eds.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Feldman, L., & Salovey, P. (2002). *The Wisdom in Feeling Psychological Processes in Emotional Intelligence*. New York: Guilford Press. Recuperado de <https://www.guilford.com/books/The-Wisdom-in-Feeling/Barrett-Salovey/9781572307858/contents>
- Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 16(sulp), 7-12. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Fernandez, Pablo, Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the



- Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fierro, A. (2006). La inteligencia emocional ¿se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano [Emotional intelligence, does associate to happiness? A province outline]. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 241–249. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2009-05721-009>
- Frager, R., & Fadiman, J. (2010). *Teorías de la personalidad*. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- García, L. (2005). *Psicología General* (2.^a ed.). México D.F.: Editorial Patria.
- Gil, P., Guil, R., & Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional y prevención de drogodependencias. En F. Miras, N. Yuste, & F. Valls (Eds.), *Actas del IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Recuperado de [https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Inteligencia emocional y prevención de drogodependencias&author=P.Gil-Olarte&author=R.Guil&author=J.M.Mestre&publication_year=2004&pages=562-570](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Inteligencia+emocional+y+prevenci3n+de+drogodependencias&author=P.Gil-Olarte&author=R.Guil&author=J.M.Mestre&publication_year=2004&pages=562-570)
- Glennon, W. (2001). *La inteligencia emocional de los niños: Claves para abrir el corazón y la mente de tu hijo*. Barcelona: Ediciones Oniro. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/Will-Glennon/dp/8497544544>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de



- la<http://books.google.com.mx/books?id=x8cTlu1rmA4C&pg=PA75&dq=capacida%0Ad+de+motivarnos+a+nosotros+mismos,+de+perseverar&hl=es&sa=X&ei=RlGhU%0ALD4K-i7igKsnYD4Dg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGrawHill.
- Jimenez, A. (2007). *Quiero y puedo acrecentar mi inteligencia emocional*. Bogotá: Paulinas. Recuperado de <https://www.paulinas.org.co/libreriavirtual/quiero-y-puedo-acrecentar-mi-inteligencia-emocional/>
- Jiménez, M. I., & López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Lau, K. (2002). *Validez de constructo, confiabilidad y baremación del Trait MetaMood scale (TMMS)*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Landivar, Guatemala.
- Lopez, E., & Gonzalez, F. (2003). *Inteligencia Emocional* (UNED, Ed.). Barcelona: Ediciones Gamma.
- Maquera, P. V. (2014). *Inteligencia emocional y aprendizaje en el área persona, familia y relaciones humanas de los estudiantes del quinto grado del primer trimestre de la Institución Educativa Secundaria José Carlos Mariategui - Ilave 2013*. (Tesis de segunda especialidad). Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú.
- Martin, D., & Boeck, K. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional?* Bogotá: EDAF Rústica editorial. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-que-es-la-inteligencia-emocional/mkt0004983645/7912061>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <https://www.editdiazdesantos.com/libros/maslow-abraham-h-motivacion-y-personalidad-L02000841201.html>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The*



- handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México D.F.: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Meeks, L., & Heit, P. (2004). *Mi proyecto de vida*. Bogotá: Mc Graw Hill Education.
- Morris, C. G., & Mastio, A. A. (2001). *Introducción a la Psicología*. México D.F.: Pearson Educación de México, S A .
- Muñoz, R. C. (2011). *Como elaborar y asesorar una investigación de Tesis* (2.^a ed.). Juarez: Pearson Educación de México, S A.
- Nisivoccia, J. D. (1996). *Meeting the Educational and Social Needs of the Students in Senior Family Life Class through Cooperative Learning*.
- Páez, M. L., & Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe*, 32(2), 268-285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Palacios, J. R., & Andrade, P. A. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, (7), 2. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42826797/007_Palacios.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DAcademic_performance_and_risk_behavior_i.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191011%2F
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano* (11.^a ed.). Barcelona: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A. Recuperado de https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 119-129.
- Petrides, K. ., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. <https://doi.org/10.1016/S0191->



8869(03)00084-9

- Quiñonez, L. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación secundaria, 2016. (Tesis de grado)*. Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú.
- Rodriguez, J. L., & Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico un estudio en educación secundaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/84-7481-698-X>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale. En J. M. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington D.C: APA. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2203904](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2203904)
- Salovey, Peter, & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional* (J. Vergara, Ed.). Buenos Aires: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ta edición). México: Limusa S.A. <https://doi.org/10.2967/jnumed.111.101675>
- Tito, J. A. (2017). *La inteligencia emocional en la elocución verbal inglesa de los estudiantes del tercer año del Centro de Idiomas de la UNA – Puno ciclo noviembre 2016. (Tesis de segunda especialidad)* (Universidad Nacional del Altiplano de Puno). Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/5536>
- Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación : cualitativa / cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/fundamentos-epistemologicos-de-la-investigacion-y-la-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-cuantitativa/oclc/671261690>
- Valdivia, J. A. (2006). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje / rendimiento*



académico en estudiantes universitarios de psicología. (Tesis de maestría)
(Universidad Autónoma de Nuevo León). Universidad Autónoma de Nuevo León,
Nuevo León, México. Recuperado de
<http://eprints.uanl.mx/1758/1/1020154558.PDF>

Viildoso, V. (2003). *Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoestima en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman. (Tesis de maestría)*
(Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/vildoso_gv/T_completo.PDF



ANEXOS



TEST INTELIGENCIA EMOCIONAL

El instrumento consta de veinticuatro ítems, y en cada una de ellas encontramos cinco opciones de distinto nivel de conformidad con ese ítem. No se trata de este modo, de un test donde hay preguntas correctas o incorrectas o buenas ni malas sino de contestar conforme a las preferencias que Ud. tiene. Lo que sí se pide es sinceridad y agilidad a la hora de contestar a cada una de las preguntas.

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5