



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes
del sexto grado de primaria, Coronel Portillo-Ucayali,
2018.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTORAS:

Br. Claudia Raquel María Rodríguez Paiva Meza

Br. Charo Mimi Cervantes Rosas

ASESORA:

Dra. Gaby Esther Chunga Pingo

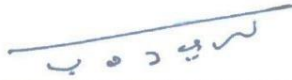
SECCIÓN:

Educación e idiomas

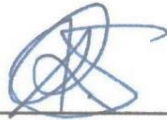
LÍNEA DE INVESTIGACION:

Innovaciones pedagógicas

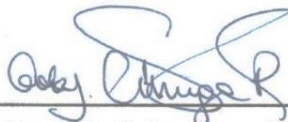
PERÚ – 2018



Dr. Alfonso Gonzales Macedo
Presidente



Mg. Francisco Eduardo Rengifo Silva
Secretario



Dra. Gaby Esther Chunga Pingo
Vocal

Dedicatoria

A mi padre todopoderoso, mi Dios amado, por no abandonarme nunca y ser mi guía en este camino de la vida.

A la razón de mi vida, mi hijo Rodrigo, por ser mi fuerza interna que me motiva a luchar y ser cada vez mejor, a mi esposo y madre también razones de mi desarrollo personal y profesional.

Claudia

A mis padres por todo el ejemplo brindado; por darme la vida y hacer posible la alegría de vivir.

A mi familia que son la, razón de mi desarrollo personal y profesional.

Charo

Agradecimiento

Al Doctor César Acuña Peralta, por brindar la oportunidad al magisterio nacional, de ser parte activa en el proceso de formación continua en los estudios de Maestría en Psicología Educativa.

A los Doctores y Maestros de la escuela de posgrado de la Universidad “Cesar Vallejo” de Trujillo; por compartir sus experiencias profesionales y fortalecer nuestra capacidad pedagógica.

A la Dra. Gaby Esther Chunga Pingo; asesora científica y metodológica del trabajo de investigación; por orientar su desarrollo y sobre todo por su actitud propositiva en la elaboración del informe final de investigación.

Al personal directivo y docente de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, por facilitar la realización de actividades de recolección de datos.

Claudia y Charo

Declaratoria de autenticidad
DECLARACIÓN JURADA

Yo, Br. Claudia Rodríguez Paiva Meza, identificada con DNI N° 10315294 estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con la tesis titulada “*Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Portillo-Ucayali, 2018*”

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría, compartida con Charo Mimi Cervantes Rosas.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, Agosto del 2018



Br. Claudia Rodríguez Paiva Meza

DNI N° 10315294

Declaratoria de autenticidad
DECLARACIÓN JURADA

Yo Charo Mimi Cervantes Rosas, identificada con DNI N° 40261793; estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con la tesis titulada “*Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Portillo-Ucayali, 2018*”

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría, compartida con Claudia Raquel Maria Rodriguez-Paiva Meza.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.



Trujillo, Agosto del 2018

Br. Charo Mimi Cervantes Rosas

DNI N° 40261793

Presentación

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO:

Presento ante ustedes la tesis titulada: Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Portillo- Ucayali, 2018 con la finalidad de determinar en qué medida se vinculan la afectividad y el aprendizaje, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Maestro en Psicología Educativa.

De esta manera se deja a vuestra consideración, el informe final de investigación expresando de antemano el agradecimiento por los aportes y sugerencias de mejora.

Las Autoras

Índice

	Pág.
CARÁTULA	
PÁGINAS PRELIMINARES	
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCION	11
1.1 Realidad problemática	11
1.2 Trabajos previos	14
1.3 Teorías relacionadas al tema	20
1.4 Formulación del problema	31
1.5 Justificación del estudio	31
1.6 Hipótesis	32
1.7 Objetivos	32
II. MÉTODO	34
2.1 Diseño de investigación	34
2.2 Variables, operacionalización	34
2.3 Población y muestra	38
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	39
2.5 Métodos de análisis de datos	39
2.6 Aspectos éticos	39
III. RESULTADOS	41
IV. DISCUSIÓN	48
V. CONCLUSIONES	51
VI. RECOMENDACIONES	52
VII. REFERENCIAS	53

ANEXOS

✓ ANEXO 1: Instrumentos	60
✓ ANEXO 2: Matriz de consistencia	63
✓ ANEXO 3: Data de variables y dimensiones	65
✓ ANEXO 4: Validez y fiabilidad estadística	70
✓ ANEXO 5: Descripciones de instrumentos	73

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar el grado de asociación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Portillo - Ucayali. La investigación de tipo descriptiva correlacional, con diseño no experimental transeccional descriptivo correlacional y se utilizó la metodología de carácter cuantitativo. La población estuvo conformada por 90 estudiantes de la institución educativa Coronel Portillo. Para hallar la cantidad de la muestra de estudio se aplicó los instrumentos a 30 estudiantes, elegidos mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia e interés del estudio. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, y se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos los cuales fueron: el Test de Inteligencia Emocional. TMMS-24 y el cuestionario sobre aprendizaje. Los resultados obtenidos en la investigación han determinado que existe un alto grado de relación entre la afectividad y el aprendizaje; ya que se ha obtenido un coeficiente de correlación de Rho Spearman de 0,510 (Tabla 13), que indica que a un alto nivel de afectividad le corresponde un alto nivel de aprendizaje, y que a una bajo nivel de afectividad le corresponde un bajo nivel de aprendizaje. Las conclusiones se interpretan en términos aplicados para seguir fortaleciendo la afectividad y el aprendizaje, coincidiendo con estudios anteriores y fundamentos teóricos.

Palabras claves: afectividad, aprendizaje, regulación emocional, habilidades emocionales, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the degree of association between affectivity and learning in sixth grade students of UGEL Coronel Portillo, Ucayali. Correlational descriptive type research, with non-experimental descriptive correlational transectional design and quantitative methodology was used. The population consisted of 90 students from the educational institution 65001. To find the amount of the study sample, the instruments were applied to 30 students, chosen through non-probabilistic sampling for convenience and interest of the study. The technique of data collection was the survey, and two data collection instruments were applied, which were: the Emotional Intelligence Test. TMMS-24 and the questionnaire on learning. The results obtained in the research have determined that there is a high degree of relationship between affectivity and learning; since a Rho Spearman correlation coefficient of 0.510 has been obtained (Table 13), which indicates that a high level of affect corresponds to a high level of learning, and that at a low level of affectivity corresponds a low level of learning. Level of learning. The conclusions are interpreted in applied terms to continue strengthening the affectivity and learning, coinciding with previous studies and theoretical foundations.

Keywords: affectivity, learning, emotional regulation, emotions habilitis, emotional inteligent.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

El argumento que, en este escrito, se convoca, la extensión afectiva en el amaestramiento computado, se sitúa internamente de estas cuestiones, todo periodo más relevante para un entendimiento superior de los procesos de amaestramiento y para dotar confesión a una enseñanza crecidamente enérgica de las matemáticas. No obstante a partir un vértice de aptitud particular, queda todavía suficiente senda por andar, dado que, en la experiencia, la unificación de la posibilidad afectiva esta por conseguir en las situaciones de enseñanza y amaestramiento. Si echamos una mirada al progreso figurado relativo a distintas variables afectivas (motivación; actitudes, sentimientos; etc.) sus discursos son crecidamente contundentes y crecidamente matizados que sus propuestas de labor cotidiana en el salón. Parece apremiante no únicamente recapacitar relativo a estas cuestiones acaso mostrar propuestas operativas que integren la extensión afectiva en el amaestramiento. Ésta es el acercamiento que ofrece en esta labor (Gómez Chacón, 2002).

En relación, Gómez (2000) indica que los profesores, estudiantes y padres de parentela tienen su configuración relativa a la severidad, su enseñanza y amaestramiento, las cuales afectan las creencias del aprendiz, por lo que la toma de escrúpulo de la diligencia afectiva es un dispositivo de inspección particular en sus relaciones con las otras personas y en su autorregulación del amaestramiento. Se destaca, entonces, la trascendencia de la extensión afectiva en el amaestramiento de las matemáticas y su autoridad en este procedimiento. Por lo tanto, el manuscrito de la extensión afectiva en el amaestramiento de las matemáticas debe ser un componente abordado por la formación de estudio como una espera para entender este procedimiento a partir de la configuración de los actores para entender este procedimiento a partir de la la configuración de los actores conexos con él, estudiantes y profesores, precisamente como para conseguir un cambio en dicha severidad a inicio del mejoramiento de las creencias y actitudes del alumnado y particular pedagógico hacia ella.

Si un educando asume el amaestramiento de la severidad con la fe de que es delicado y se enfrenta con una enseñanza que no le permite entender los contenidos o solucionar los ejercicios que se proponen en el linaje,

Si un educando asume el amaestramiento de la severidad con la fe de que es delicado y se enfrenta con una enseñanza que no le permite entender los contenidos o solucionar los ejercicios que se proponen en el linaje, presentará fracaso y hastío hacia el componente, se indispondrá con cualquiera lo vinculado a ella y propiciará en él pensamientos negativos tocante a sí parecido en el factor, lo que podría convertirse en una fe rechazo de sí como aprendiz. En este disgustado, De Faria (2008) señala, relación a las emociones, actitudes y creencias, que estas representan fuerzas impulsoras o de firmeza de la acción matemática, por lo que si se desea incrementar la enseñanza y el amaestramiento de esta regla es provechoso poseer en balance estos aspectos. Los trabajos realizados por McLeod (1988, 1989, 1992, 1994, citados por D. McLeod y S. McLeod, 2002), han dado una trascendente arbitrio para recatar el interés de estos aspectos, por tanto sus hallazgos permitieron precisar y revelar los efectos diferenciales del elemento sensible en giro de carrera.

El asunto de las vinculaciones entre afectivas y amaestramiento las vinculaciones entre relaciones afectivas y amaestramiento discípulo remite, necesariamente, al plan crecidamente general de las concordancias entre sensibilidad y raciocinio (o tendencia), dificultad notable de la Psicología, que ha proporcionado diferentes respuestas, con superior o inferior patrimonio y de valor diverso. No atribuyo, por indudable la superior fuerza explicativa a las que se suelen congregar exiguo la calificación genérica de “Psicología del aprendizaje” (Learning Psychology), no obstante sus meticulosas descripciones de algunos procesos tienen la virtud de consentir su reinterpretación a partir perspectivas crecidamente fecundas. Ello cuando la fascinación experimentalista no termina enturbiando irremediamente las relaciones entre sensibilidad y opinión. En corriente, podría ratificarse que toda ilustración que se limite a reposar en la consciencia o apoyando en la delineación del comportamiento, no arribara acaso a conclusiones mínimo

satisfactorias. No exclusivamente permanecerán ajenas para ella el ambiente y la dinámica de los afectos, acaso que, también, se mantendrá festejo la ligera e intrincada conjuración que relaciona ambas series, incluso el sitio de que no es viable, como se desarrollará, concebirlas aisladas (Calzetta, 1986).

Por otra sección, los procesos cognitivos que participes en la decisión de problemas son susceptibles al influjo del recinto insensible, en relato a tres aspectos: emociones, creencias y actitudes (McLeod, 1992). Cuando se resuelven problemas es habitual reparar sentimientos y emociones, que impulsan la indagación de una mezcla o provocan tirantez en la indagación de un proyecto de atrevimiento que puede converger en utilidad o, por el distinto, nos bloquean conveniente al cargo de las emociones negativas, provocando zozobra y/o desidia. Los estados emocionales experimentados por los alumnos mientras el juicio de gallardía de problemas tiende a ser considerados como estados afectivos indeseables. Por ello, es trascendental la grafía en que los alumnos afrontan las emociones, lo que sugiere la insuficiencia de deliberar relativo los estados emocionales que acompañan a la acción matemáticas, inmediatamente que sus emociones condicionan su ulterior colaboración en actividades similares. Los alumnos realizan gestos y comentarios negativos antes de formar la sentencia de los problemas, interpretándose como una señal de nerviosismo y un dato característico de su cualidad prohibida hacia las Matemáticas (Blanco Nieto, Caballero Carrasco, y Guerreño Barona, 2009).

En los estudiantes sexto grado de primaria de la entidad emblemática 65001 Oficial Pedro Portillo UGEL Oficial Portillo, Ucayali, los alumnos sienten la coerción de sus profesores en la cesión (con exiguo período) de sus tareas, con confianza una cantidad perpendicular de los profesores, los estudiantes no se sienten seguros en sí mismos relativo la perfección de sus tareas por mostrar, hay escasa motivación en los alumnos por formarse (exigencia de sus profesores), sus actitudes son negativas reverso a consecución de nuevos aprendizajes, los alumnos son prejuiciosos, con carencias de empatía; toda

esta alineación expresa no esconder las aptitudes, no utilizar los aportes inteligentes. Traducido, es que estos estudiantes no tienen una existencia equilibrada, ya que para aplicarse es básico la sensibilidad por porción de los docentes cuando facilitan su enseñanza, cuando comprenden las realidades de sus alumnos.

Este contexto problemático expuesto exige, la ejecución de una publicación que caracterice y evalúe las frecuencias, porcentajes en las tendencias y niveles de las variables afectividad (con sus elementos constitutivos: labor cooperativa, insuficiencia de correspondencia, disfrute de actividades en el salón, progreso de autoestima, autoconfianza, grado de angustia entre otros) y aprendizaje (puntualizando en metas de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, creencias y actitudes hacia el aprendizaje, estilos de aprendizaje entre otros); también que tengan dichas variables principales de estudio y sus componentes inherentes identificados la prospectiva de medicionar el ímpetu de sus vínculos y su significancia adecuada, para a inicio de entonces sirva en la etapa de toma de decisiones y sentencia de problemas, por fragmento de autoridades o funcionarios de la entidad educativa emblemática, como efecto de la funcionalidad del actual obra.

1.2 Trabajos previos

La indagación de testimonio relativo aquellas investigaciones relacionadas a las variables de sensibilidad y amaestramiento permite señalar los siguientes antecedentes: En el enlace **Mundial** según Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas (2016), en su publicación: “Análisis semejante relativo la sensibilidad como motivadora del transcurso enseñanza-aprendizaje-casos: Argentina, Colombia y Ecuador; en este apartado se aborda la apariencia de la sensibilidad por resto de la docencia internamente del aula del grupo en los países de Argentina, Colombia y Ecuador, a partir de una exploración bibliográfica. Esto es, con el propósito de coadyuvar en el enunciación conceptual del inconveniente, a partir una configuración latinoamericana. En tanto las últimas décadas,

pedagogos, educadores y psicólogos han revelado a partir sus diferentes postulados, la valía de la afectividad como una exigencia fundamental en el juicio enseñanza-aprendizaje y la trascendencia que conlleva poseer excelentes relaciones interpersonales entre docentes y educandos. Entre estas perspectivas se consideran algunos criterios que caracterizan la noción de la sensibilidad como la motivación, la habilidad interpersonal y la comprensión en el cariño que deben ser impartidas a partir la materia, de tal forma que pueda provocar el auto conocimiento de los estudiantes y descollar actitudes de baja autoestima, complejos de pecado, retención y un absolutismo en las aulas escolares. En los casos de los países analizados, se puede aseverar que los ambientes hostiles causan una avería en el desempeño educativo, por tanto la escasez de afectividad crea un vínculo particular desagradable en todo el mecanismo formativo.

Erazo Santander (2015), en su tesis: “Riesgo y dificultades en la unificación sensorial, amaestramiento, sensibilidad y comportamiento en estudiantes de primaria de un institución oficial”; la tesis identifica las dificultades de unificación sensorial y describe su influjo con problemas de amaestramiento, sensibilidad y comportamiento. Con inventiva descriptiva y en un modelo de 66 estudiantes, entre las 7 y 10 primaveras, 55 padres y 12 docentes de una entidad estatal, en la valoración se utilizó el ESP, BASC y la audiencia semiestructurada para padres de TDAH, el examen se realizó con frecuencias absolutas y relativas para toda inconstante. En los resultados se identificó la privación en unión sensorial en el 45.6%, con dificultades para el repaso y manuscrito del 57.5%, computo del 93.3% e inferior productividad del 70%, también problemas afectivos en un 21% de estudiantes con angustia y 30% con sinuosidad y problemas de comportamiento de prototipo negativista-desafiante en 18.1%, disocial 3% y adaptabilidad del 22.1%. Se confirma la presunción relativo la presencia de la pérdida de unificación sensorial y problemas de amaestramiento, sensibilidad y comportamiento, en un mismo modelo y posiblemente conectados, lo que implica una identificación compleja

del prodigio y insuficiencia de entendimiento, valoración e intromisión que incluya las dimensiones identificadas.

Gamboa Araya (2014), en su tesis: “Relación entre la extensión afectiva y el amaestramiento de las matemáticas”; las matemáticas se han transformado, para una cuantía transcendental de estudiantes, en una dificultad para el provecho de sus objetivos escolares, de forma que ha trascendido la porción académica y se ha determinado como un obstáculo cognitivo y sensitivo. Lo que el estudiantado siente, percibe, cree y su acción concisamente en esto. Aunado a lo preliminar, lo que el inconvencible magistral siente, percibe, sus expectativas, creencias y actitudes relación a la norma, asimismo juegan un trascendente encargo en la clase de enseñanza que realiza y la extensión afectiva de sus estudiantes. El actual apartado tiene como intención chocar, cimentado en aspectos teóricos de varios autores, algunos elementos de la extensión afectiva y, a inicio de ellos, presentar elementos concernientes número a docentes como a estudiantes y su conexión con la enseñanza y amaestramiento de la ciencia. Se obtuvo que el escrito de la extensión afectiva en el aprendizaje de las matemáticas debe tener un componente abordado por la formación matemática como un recurso para entender este desarrollo a partir de la configuración de los actores vinculados con los, estudiantes y maestros, también como para conseguir un cambio en dicha norma a inicio del mejoramiento de las creencias y actitudes del alumnado y característico maestro hacia este suelo de la ilustración.

Mora, Laureano, Velasco (2011), en su investigación: “Estructura de las emociones internamente de un juicio de enseñanza-aprendizaje”; esta labor se centra en el diseño de una disposición de valoración sentimental desarrollada para una regla de amaestramiento clarividente. Esta disposición completará la revelación derivado del favorecido; de esta manera se pretende potenciar la energía de la instrucción de este régimen de aprendizaje estudiado a través de la interfaz, representada por un agente didáctico. Se resalta

la trascendencia de las emociones en el juicio de enseñanza–aprendizaje y se elabora una oferta que incluye unas técnicas de diseño. Lo primero permite una escritura del período afectivo del beneficiario en un instante dado. Este artículo desarrolla el razonamiento y diseño de una disposición de valoración emotiva genérica, ligada a un contexto material específico. Este armazón alimentará al prototipo del educando y al mecanismo guía, a quien le dará pistas relativas a la etapa sensible del becario. Lo primero dará prototipo para adoptar la mejor técnica cognitiva–afectiva que mostrará el empleado didáctico, potenciando de esta forma la aptitud de esta participación. Definitivamente, el progreso de estas interfaces implica una interacción crecidamente rica, ya que se incorporan a ella ambas fuentes de revelación provenientes del cliente: la cognitiva y la afectiva.

Klinger Villa, Mejía López y Posada Collazos (2011), en su publicación: “La inserción educativa: un tablado de locuciones afectivas como mediadoras del aprendizaje”; El actual renglón emerge de la deliberación realizada en la indagación: “La inserción educativa: un espacio de recuerdos afectivas como mediadoras del aprendizaje”, en el cual a través de un estudio de cuestión se indagó los procesos de inserción educativa en dos docentes que han conseguido llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con deposiciones educativas especiales (N.E.E.) en una franja agraria del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca). Los resultados del tratado evidenciaron la obligación cordial de las maestras en los procesos de amaestramiento de los niños y las niñas, requisito que hace viable que las actividades pedagógicas provean los procesos didácticos pertinentes para el amaestramiento de éstos. Derivado del hábito, el actual examen indaga relativo del padrón del didáctico en la inserción educativa, la trascendencia de las acciones afectivas ligadas a la razón apasionado y el reconocimiento, la sensibilidad como generadora de aprendizaje y las miradas y las palabras como puertas para el provocar.

Blanco, Caballero, Piedehierro, Guerrero, Gómez (2010), en su tesis: “El Mando cordial en la Enseñanza/ Amaestramiento de las Matemáticas”.

En este apartado hacemos un sinopsis de las investigaciones que el Equipo CRESPE (Estrés, Vigor, Psicopatología y Satisfacción Afectiva) y el Equipo de DEPROFE (Progreso Profesional de los Profesores de Ciencias y Matemáticas), como grupos de indagación reconocidos por la Comité de Extremadura y por la Facultad de Extremadura, han realizado relativo el mando cordial (creencias, actitudes y emociones) y su ascendiente en la enseñanza amaestramiento de las matemáticas, tanto en secundaria como en la alineación naciente de maestros, incluyendo algunos resultados generales de los mismos que han dado principio a al perfil de indagación que en estos momentos están llevando a límite. Los estudios que hemos realizado ponen de visible que los procesos cognitivos implicados en la valentía de problemas son susceptibles al influjo del espacio cordial, en correspondencia a sus principales elementos: emociones, creencias y actitudes.

Ruiz Lara, Hernández Pina, y Ureña Villanueva (2008), en su argumento: “Enfoques de amaestramiento y productividad corporativa y cordial de los alumnos de la titulación de ciencias de la acción mecánica y del deporte”; la actual indagación se enmarca en la hipótesis denominada Student Approaches to Learning. El propósito de esta tesis versa en base al examen de la correspondencia entre los enfoques de aprendizaje y productividad corporativa y cordial. Han participado 713 alumnos, pertenecientes a cinco facultades, seleccionadas entre las 22 que impartían la titulación de Ciencias de la Acción Mecánica y la Diversión en tanto la carrera 2003-2004. Para la recogida de búsqueda se han utilizado dos cuestionarios: el Interrogatorio de Procesos en la Publicación (CPE) de dos factores de Biggs y Kember y el Interrogatorio relativo Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU). Las conclusiones indican que existe una corporación significativa en cuanto a la productividad corporativa, cordial y la orientación de aprendizaje acogido siendo la productividad superior en uno y otro casos en los alumnos que adoptan una orientación intensa: éstos obtienen mejores calificaciones y se sienten crecidamente satisfechos.

Aparicio y Bazán (2006), en su tesis: “Aspectos afectivos intervinientes en el amaestramiento de la nómina: las actitudes y sus formas de evaluación”, plan de Post Progresión en Formación, Facultad de San Pablo. En esta labor se resalta la trascendencia de los aspectos afectivos en el amaestramiento de la nómina. Específicamente se enfoca la sensibilidad a partir de la exposición de las actitudes a la nómina a través de la vigilancia de diferentes trabajos enfocados a ese texto (en Brasil) y a través del razonamiento de instrumentos (escalas) utilizados en la tesis de las actitudes. Se encuentra que en ordinario hay una estrecha correspondencia entre las actitudes positivas y el buen desempeño escolar en nómina (equivale a destacar la trascendencia de los aspectos afectivos en la enseñanza de la Nómina a partir de la disposición del pedagogo) y que las actitudes no favorables a la nómina pueden trabar el amaestramiento.

Como referencias Nacionales encontramos a: Meneses Chacaltana, y Bendezú Condori (2017), en su escrito: “La sensibilidad y el amaestramiento de los estudiantes del primer nivel de secundaria de la Entidad Educativa N° 23008 "Ezequiel Sánchez Guerrero de Ica"; esta obra de indagación tiene como designio establecer vínculo entre afectividad y aprendizaje de los estudiantes del primer nivel de secundaria de la Entidad Educativa N° 23008 "Ezequiel Sánchez Guerrero" de Ica. Esta indagación es de pauta básica y de grado relacional, ya que busca narrar e instaurar la correspondencia entre las variables de tesis (afectividad y aprendizaje) utilizándose para ello el diseño no empírico de tajo correlacional; para lo cual, se trabajó con una urbe de 68 estudiantes del primer nivel (1° “A, B, C y D”) de la Institución Educativa N° 23008 “Ezequiel Sánchez Guerrero” de la población de Ica, quedando conformada el modelo por 58 participantes (estudiantes); a quienes se les aplico dos instrumentos: un instrumento para evaluar la sensibilidad y una cédula de curiosidad para evaluar el amaestramiento del alumno. También, la práctica utilizado en la actual indagación fue el cuantitativo y en

cuanto a la regla de procesamiento de datos se ha empleado la nómina descriptiva e inferencial. Los resultados de la indagación reflejan que existe una relación entre las variables de tesis: Afectividad y Aprendizaje; ya que se ha obtenido un factor de reciprocidad r de Pearson de 0,862, que indica que existe una vinculación directa y alta entre las variables estudiadas y que dicha correspondencia es significativa ya que se ha emanado un precio de T_c de 12,73 superior al importe del T_t de 1,67 hallado. Estos hallazgos permiten señalar que el alumno que tiene desarrollada una alta afectividad es más propenso a poseer un valioso grado de aprendizaje, y por supeditado que el interno que tiene desarrollada una baja afectividad es proclive a poseer un bajo aprendizaje.

Cori Chagua, Abad Dionicio, y Herrera Mendoza (2016), en su tesis: "Rol cordial de los padres de parentela y su correspondencia con los logros de amaestramiento en estudiantes de la I. E. Leoncio Prado Gutierrez-Huallpayunca-2016"; este estudio tiene como intención establecer la correspondencia que existe entre la función cordial de los padres en el aumentos de aprendizaje de los estudiantes de la I.E Leoncio Prado Gutiérrez Huallpayunca. La indagación es de tipo descriptivo con un diseño correlacional, teniendo como urbe censal 120 padres de familia, utilizando la encuesta como informe y como instrumento el cuestionario que permitió calcular la afectividad de los padres y sus dimensiones (coloquio e intervención) y los logros de amaestramiento con sus dimensiones (matemáticas, y declaración) Según la apreciación de los padres. Como consecuencia primordial obtuvimos que el importe de p (0,006) mínimo a 0,05 y el importe de $r = 0,605$ lo que indica una analogía alta entre el función cordial de los padres de familia tiene una correspondencia significativa en el progreso de logros de aprendizaje de la I.E Leoncio Prado Gutiérrez- Huallpayunca - Huánuco 2016.

Coronel García y Vilca Zambrano (2016), en su exposición: "Las habilidades socio-afectivas y su correspondencia con el aprendizaje del habla inglés en los estudiantes del Grado Subsiguiente de la Entidad Educativa Particular Maestro Cesar Vallejo, UGEL 06, Ate, 2016"; esta investigación se realizó en

La Entidad Educativa Privada Maestro Cesar Vallejo, UGEL 06, Ate, Lima. La intención de esta publicación fue constituir que las habilidades socioafectivos se relacionan significativamente con el aprendizaje del habla inglés. El tipo de indagación es sustantiva, el régimen aplicado ha sido el narrativo y el diseño de indagación característico – correlacional. Para esta disertación, la urbe estuvo conformada por 180 estudiantes, es expresar, la modelo fue censal. Las dos variables presentan colocación no paramétrica, es expresar que para efectos del ensayo de conjetura de alcance correlacional se empleó el ajuste de ShapiroWilk. Posteriormente del procedimiento estadístico, se concluyó que las habilidades socio-afectivas y el aprendizaje del habla inglés en los estudiantes del nivel secundario de la Entidad Educativa Privativo Maestro Cesar Vallejo, UGEL 06 se relaciona significativamente, es decir que la correlación es directa, moderada y significativa.

Muro Arévalo (2014), en su tesis: “La sensibilidad y su correspondencia con el amaestramiento del anglo en los estudiantes del segundo nivel de secundaria de la Entidad Educativa Privado American Children High School de San Juan de Miraflores, 2014”, Esta indagación tuvo como propósito instaurar el nivel de correspondencia entre afectividad y el aprendizaje del inglés en los estudiantes del segundo nivel secundaria de la Entidad Educativa Particular American Children High School de San Juan de Miraflores. Esta indagación de sustantiva, procedimiento narrativo y diseño correlacional tuvo como población y prototipo a 50 estudiantes del segundo nivel de secundaria (prototipo censal). La herramienta utilizada para acopiar la manifestación de la variable 1 (la afectividad) fue el interrogatorio y el instrumento utilizado para la variable 2 (aprendizaje del inglés) fue el test. Dichos instrumentos fueron validados por criterio de expertos y para la confiabilidad se aplicó el procedimiento de Alfa de Cronbach, logrando una confiabilidad de 0,798 para la variable afectividad y 0,850 para la variable aprendizaje del inglés. Posteriormente de adecuar los instrumentos se hizo la labor estadística. Para el ensayo de conjetura se empleó la fórmula R de Pearson, la cual permitió consumir que

la afectividad se relaciona significativamente con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del segundo nivel de secundaria de la Entidad Educativa Personal American Children High School de San Juan de Miraflores, 2014.

1.3 Teorías relacionadas al tema

La presente tesis fundamenta las variables de indagación “Afectividad y Aprendizaje”.

1.3.1 Afectividad

1.3.1.1 Definiciones de afectividad

Entendemos la afectividad como el vínculo que se establece entre personas que se relacionan, generando una interdependencia de dominio mutuo; se puede aseverar, entonces, con Chaves (1995) referido en González, M. & González, A. (2000) manifiesta que la sensibilidad es un solo de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier entorno benéfico en que estén inmersos los individuos.

La afectividad como un amplio parámetro de sentimientos y humores (estados de temple) que son corrientemente calificados como señal desigual de la pura cognición (Gómez, 2000), en que se considera no únicamente los sentimientos y las emociones, acaso asimismo las creencias, las actitudes, las actitudes y las apreciaciones.

Goleman (1996) afirma que el juicio afectivo nos permite ocuparnos de nuestras emociones, entender los sentimientos, soportar las presiones y frustraciones que soportamos en nuestra vida, recalcar nuestra facultad de remar en unidad y favorecer una conducta empática y mutua que nos brindara mayores posibilidades de progreso particular. Asimismo, Goleman nos explica cómo la razón sensitiva puede ser fomentada y fortalecida en todos nosotros y cómo la falta de la misma puede intervenir en el entendimiento o desbastar una trayectoria.

De igual modo Maiorana (2010), expresa que los espacios educativos, incluidos los de alineación académico–profesional son asimismo contextos de progreso afectivo. Si la existencia apasionada es la plataforma de la prosperidad humana, una buena correspondencia afectiva será el ingrediente básico para el aprendizaje. No se aprende sin el vínculo, rodeado en los espacios en que domina lo cognitivo.

Por nuevo sitio, Valencia, Páez y Echeverría (1989) y Fiske & Taylor, (1991), empíricamente han hallado que los estados de coraje positivos facilitan el amaestramiento y la práctica aumentan el auto-refuerzo y las respuestas altruistas y de esplendidez, influyen positivamente la apreciación y la remembranza, aumentan la cortesía y el trato benéfico.

La facultad para procesar la averiguación sensitiva con precisión y validez, incluyéndose la lucidez para avizorar, relacionar, entender y uniformar las emociones (Mayer et al., 1999).

1.3.1.2 Dimensiones de la afectividad

En plataforma al arquetipo de Razón Sensitiva (IE) de Mayer y Salovey (1997), constituido por 4 diferentes habilidades emocionales que integran la noción, a partir los procesos psicológicos más básicos (apreciación sensitiva) inclusive los de superior nivel (normalización de los estados afectivos). El arquetipo se resume en:

Apreciación, valuación y locución de las emociones.- Esta facultad se refiere al nivel en el que las personas identifican convenientemente sus propias emociones, también como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. De misma forma, se incluye la apreciación de los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños a través de la expresión, la conducta, el eco o el aspecto (por muestra, los sentimientos generados por un lienzo o por la cita a una basílica gótica). Asimismo abarcaría la facultad para enunciar acertadamente las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las dificultades asociadas a los mismos en el instante pertinente y de la manera culta. Esta pericia implicaría la potestad para distanciar

acertadamente la pureza y confianza de las emociones expresadas por los restantes. Por modelo un infante percibe su sollozo de molestia o su satisfacción reflejada en la fisonomía de sus padres que experimentan y viven, de forma empática, los sentimientos de su procedente. Acorde crece, su perspicacia y valoración sensitiva empezará a separar con más precisión entre un gesto sincero y otra de perfil correcto o satírico. De esta forma, la apreciación de emociones se perfila como un transcurso psicológico fundamental con perfil global (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990) y constituye una facultad previa necesaria para construir cualquier táctica de reglamentación sensitiva. La apreciación de nuestras propias emociones y las ajenas modula la forma de comportarnos, de ponderar, establece las pautas de interacción con los restantes y las estrategias a continuar. Por su parte, la facultad de valoración afectiva facilita el hábito de seriales afectivos en la alineación de juicios y toma de decisiones. Por postrero, la locución enérgica de emociones garantiza una declaración efectiva con otras personas, permite saber las dificultades y objetivos de los restantes y exponer nuestros temores, angustias y deseos.

Facilitación y aprovechamiento sensitivo.- La afectividad no es exclusivamente ser conscientes de nuestras emociones, acaso conseguir que estas a su tiempo actúan relativo nuestros pensamientos y nuestra forma de procesar la exploración de modo sencillo. Las emociones sirven para ajustar y optimizar el juicio al gobernar nuestros sentimientos de manera significativa de forma crecidamente resuelta. Asimismo, las emociones facilitan el cambio de apariencia, la alineación de juicios y la deferencia de nuevos puntos de panorama de los problemas Íntegro a las continuas fluctuaciones emocionales. Por modelo, calidad competente de dar primero cómo uno se sentiría si seguro suceso sucediera puede socorrer la plaza a optar decisiones acertadas en el instante pertinente (Damasio, 1994). Los diferentes tipos de serosidad facilitan el surgimiento de estilos distintos de argumentación (por muestra, razonado vs. Inductivo) Los estados positivos conducen a una inclinación crecidamente creativa y son beneficiosos para solucionar problemas que requieren reestructuración, lógica inductiva, rompiendo la inclinación normal ejecutar conexiones entre conceptos

aparentemente no conectados (Palfai y Salovey, 1993). Por demás parte, las emociones de congoja serían crecidamente eficaces para desplegar tareas la detección de errores para corregir deductivamente y solucionar problemas 'que requieren un procesamiento nomotético de la encuesta (Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1993).

Entendimiento y examen de las emociones: Cultura emocional.- La cultura afectiva comprende la facultad para entender las emociones contiguo con un superior juicio de las conexiones entre pensamiento y sentimientos, sus determinantes y sus consecuencias. Comprende la facultad para elegir o etiquetar las emociones e inspeccionar las conexiones entre la señal y la fase sensitiva, también como deducir las relaciones entre las diversas emociones y las situaciones a las que obedecen. Equivalentemente, incluye la destreza para descifrar la acepción de las emociones complejas, como las generadas en tanto un contexto interpersonal, contiguo a la habilidad para inquirir las transiciones de unos estados emocionales a otros (por patrón, saltar de la ira a la falta) y la imaginación de sentimientos simultáneos (por patrón, sentimientos de afecto y encono hacia una misma persona). Por patrón, un progenitor llega a su hogar de pésimo humor tras una querrela de labor y en un período crecidamente lento se siente invadido por una impresión de infracción. Posiblemente, ciertos eventos han provocado ese cambio de momento espiritual. Es viable que haya expresado su ira con su señora e hijos o ha resuelto que no lleva conciencia en la riña con su compañero. Por consiguiente, reconocer nuestras emociones, comprender como evolucionan y entender las implicaciones emocionales, cognitivas y de conducta de nuestros propios sentimientos es un componente fundamental **en las personas con inteligencia emocional.**

Ordenación reflexiva de las emociones.- Esta última destreza comprende los procesos emocionales de superior nivel, es decir, la ordenación consciente de las emociones para obtener una evolución afectiva y mental. Con esencia de obtener una afectiva ordenación de nuestras propias emociones y de las de las personas que conforman nuestro contexto benéfico, se necesita anticipadamente descubrir, calcular y enunciar nuestros estados afectivos; emplear eficazmente nuestras emociones integrándolas en

nuestra manera de madurar; y, posteriormente, entender cómo se desarrollan y evolucionan. Existe perseverancia de diferencias individuales en la destreza para normalizar con garantía y maniobrar nuestros estados afectivos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Esta ordenación conlleva un juicio pensativo al cual se ha aludido como meta-regulación sensitiva (Mayer y Salovey, 1997). Tal agente incluye la facultad para ser sincero a los sentimientos, tanto positivos como desagradables, y ponderar referente los mismos para separar o recurrir a la revelación que los acompaña en cargo de su beneficio. También, engloba la destreza para normalizar las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin embargo cohibir ni exceder la revelación que comunican. Es expresar, conocer cómo calmarse o apaciguar a otro individuo tras un frenesí súbito de ira, ser idóneo de operar la angustia del ser humano ante la ejecución de una indagación, poseer la lucidez para alentar o fanatizar a tus alumnos con una promesa de labor novedosa o hacerlos apreciar crecidamente cautelosos o precavidos ante una labor crecidamente rígida de lo parece es una destreza sensitiva compleja y un instrumento exageradamente esencial de dominio particular y benéfico.

1.3.1.3 Inteligencia emocional y ajuste psicológico

Nuestro conjunto de publicación lleva varios años investigando la consecuencia de la razón sensitiva relativo al pacto psicológico en diversas poblaciones, elaborando y adaptando medidas de valoración de IE, también como descubriendo sus conexiones con otras variables emocionales y cognitivas relacionadas. De manera abreviada, en 1998 se realizó el primer acomodo y variación al hombre en adolescente de una experiencia para valorar la razón sensitiva intrapersonal (Trait Meta-Mood Scale) y los resultados mostraron unas propiedades psicométricas estrechamente similares a la de la proporción única americana (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Mostramos nuestra inquietud por alcanzar líneas de indagación empíricas rigurosas y posicionarnos en un

prototipo racional probado (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999). Luego, hemos realizado investigaciones generalizando la atribución de la IE a otros contextos no educativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999) de estancia (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) y contenido hemos detallado las posibles influencias culturales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001) o cognitivas (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001) que afectan a nuestra ponderación sensitiva. En el ambiente formativo, la valoración de la IE en el salón supone una valiosa declaración para el instructor en lo que respecta a la ilustración del progreso sensitivo de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). De esta forma, tanto el pedagogo como el orientador obtienen datos fidedignos que marcarían el lugar de inicio en la enseñanza colateral. Uno de los primeros aspectos en los que se investigó la colisión de la IE fue como origen de felicidad psicológico en los adolescentes. En este emotivo, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron una tesis correlacional con estudiantes adolescentes de Enseñanza Secundaria obligatoria utilizando una extensa combinación de cuestionarios relativo convenio psicológico tales como sinuosidad, angustia y exterminio de pensamientos también como una orden de razón sensitiva intrapersonal (TMMS que evalúa tres aspectos de Cuidado, Claridad y Compensación). Cuando se dividía a los adolescentes en grupos en cargo de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con una fase corriente se diferenciaban de los clasificados como depresivos en una superior claridad hacia sus sentimientos y unos niveles crecidamente elevados de desagravio de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de I.E y mayores puntuaciones en angustia y en la periodicidad de pensamientos repetitivos y rumiativos que trataban de aislar de su imaginación. Según los autores, la fe entre los alumnos de lograr alargar los propios estados emocionales positivos e impedir los negativos, también como la de que pueden probar con claridad sus sentimientos, asegura un grado tolerable de energía intelectual, entendiendo ésta como

la deserción de síntomas de angustia y sinuosidad (Fernández-Berrocal et al., 1999). En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años se encontraron resultados estrechamente similares e interesantes. Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) contrastaron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los varones, que los adolescentes con admisión en IE eran crecidamente capaces de instaurar y conservar relaciones interpersonales, presentaban superior guarismo de amigos o superior conjunto de soporte benéfico, sentían superior complacencia de esas relaciones establecidas en la malla benéfica, tenían crecidamente habilidades paraseñalar locuciones emocionales y presentaban comportamientos crecidamente adaptativos para optimar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o angustia. Entre estudiantes universitarios, los que presentaron superior grado en IE, evaluada con una capacidad de destreza (MEIS), informaban de una superior empatía, complacencia ante la existencia y superior eficacia en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con crecidamente razón sensitiva percibida (TMMS) informaban de mínimo guarismo de síntomas físicos, menos angustia benéfica y hundimiento, superior autoestima, superior complacencia interpersonal, superior utilización de estrategias de contrarresto dinámico para remediar sus problemas y menos rumiación. Cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de estancia, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de imposición sanguínea son crecidamente bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) y; aun, se recuperan emocionalmente superior de los estados de ánimo negativos inducido experimentalmente (Salovey et al., 1995) En otros estudios realizados además en Estados Unidos, pero utilizando medidas de destreza (MSCEIT), se hallaron evidencias relativo a la correspondencia entre inteligencia emocional y la eficacia de las relaciones sociales (Lopes, Salovey y Straus, en publicaciones). Los estudiantes que puntuaron agudo en IE mostraban superior complacencia en las relaciones con sus amigos e interacciones crecidamente positivas, percibían un superior soporte parental e

informaban de menos conflictos con sus amigos crecidamente cercanos, aun cuando se controlaban variables de personalidad e razón. También, otros estudios presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con superior IE respondían al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informaban de mínima sinuosidad y desaliento (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En la presente, las líneas de indagación abiertas buscan examinar los vínculos de la IE con una gran cuantía de aspectos educativos y variables relevantes como la autoestima, la apreciación de prosperidad, la confianza, la templanza hogareña, la belicosidad y la rabia o el gravamen de sustancias adictivas, entre otros.

1.3.2 Aprendizaje

1.3.2.1 Definiciones de aprendizaje

El aprendizaje es un juicio de cambio comparativamente constante en la conducta de un individuo generado por la práctica (Feldman, 2005).

El aprendizaje implica obtención y reforma de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991).

Según Schmeck (1988), el aprendizaje es un sub-producto de la abstracción, aprendemos pensando, y la excelencia de la consecuencia del aprendizaje está determinado por la excelencia de nuestros pensamientos.

El amaestramiento consiste en un cambio de la habilidad o destreza humana, con representación de relativa estabilidad y que no es encasillado escuetamente al juicio de progreso. (Gagné, 1985).

Shuell (1991, aludido en Zapata Ríos, 2000) define amaestramiento como un cambio invariable en el comportamiento o en la destreza de comportarse de

una determinada manera, la cual deriva de la experiencia o de alguna otra manera de práctica.

1.3.2.2 Dimensiones de aprendizaje

Habilidad para aprender-problematización: El inicio del juicio del aprendizaje es la procreación de una condición propicia para educarse. Ello requiere que el educando tenga preguntas, deposiciones identificadas por las que requiere conocer algo. Para Marzano esta primera extensión tiene que advertir con el círculo o ambiente favorable para educarse. Los autores cognoscitivistas y de otras corrientes aún, manejan este talante como motivación. La motivación en unidad juicio central de los sujetos, es generada y vigilada por ellos mismos. Se puede incitar un círculo encantador, propicio, grato, viable, pero el juicio de motivación como tal depende del sumiso del aprendizaje. Por ello enfocamos este juicio como el instante problematización, en unidad poseer cuestionamientos es el artillero para ambicionar conocer algo. Por problematización, entendemos ese primer instante en que el sumiso se plantea una dificultad o desafío a solucionar y actúa en efecto. Esta dificultad puede plantárselo al igual, o se le puede plantear por el docente. Lo esencial es que exista una dificultad o plan a ejecutar para que se direcciona como escasez de unir información. Múltiples autores señalan este instante a partir de diversas perspectivas, crecidamente coinciden en orientar que un plan, dificultad o duelo, permite que el ente o el conjunto identifiquen las carencias de informarse y someter decida sensatez para lograr solucionar o dominar una tarea.

Acceso y ordenación de la información: Los tipos de acción que se pueden implementar en esta extensión son estrechamente diversas: indagación fundamentada personal por equipos, exposiciones del experto, de los propios estudiantes o de conferencistas invitados, lecturas de entendimiento de textos plataforma, visualización de un video, ejecución de indagación de ejido para alcanzar datos. Todas estas actividades le permiten aglutinar al escolar la información necesaria para repasar, o para conocer crear algo. En esta orientación la información es un recurso y no un término.

Esta dimensión está dividida en dos fases: el acceso y la organización. Es expresar, que una vez que la información entra o se incorpora, el sujeto la organiza o archiva de determinada forma de pacto a esquemas mentales preexistentes. Esta alineación formalmente es supervisada por medio de la deferencia a los estudiantes de algunos trabajos tales como: síntesis y fichas de lecturas, reseñas, imágenes sinópticas, mapas conceptuales. Esta clase de trabajos permiten consignar al oportuno escolar y al instructor, la manera como entendió y asocio determinados términos y conceptos también como su colocación: jerarquías, inclusiones, ahorro a la misma categorización, rivalidades o diferencias.

Por condicional sin información habría discernimiento como juicio, por lo que esta extensión es fundamental, sin que por ello se pueda pensar la extensión única o medio como desafortunadamente suele ocurrir en la formación natural. La generalidad de las prácticas en el salón se centran en la información y olvidan otros procesos referente la misma. La información sin paráfrasis sin empleo sirve difícilmente para especular. El repetirla exclusivamente significa que se archivó, pero no permite saber al dedillo hasta en el cual tiene una colocación que permita su usanza. De ahí que crecidamente allá de la afiliación informativa, de la regeneración de lo que los apuntes los textos dicen, se necesita pensar la manera como esa alineación es interpretada por los estudiantes.

El que sepan declamar un contenido parecido del pizarrón al borrador, o que sepan reproducir perfecto los textos que consultan en librería, no garantiza que la pesquisa se haya adecuado u organizado en las estructuras mentales de los estudiantes de una forma significativa.

Procesamiento de la información: Para que la pesquisa se asimile y se use de una forma significativa es obligatorio que sea ejercitada a través de diversos procesamientos tales como: la suposición la instigación, la asimilación, la categorización, la meditación, el estudio de títulos, el examen de errores. Estos procesamientos citados por Robert Marzano, requieren que se solicite valerosa clase de ejercicios a los estudiantes para que la pesquisa sea usada para pensar.

Por patrón, ulteriormente de advertir los conceptos manejados por dos o crecidamente autores, pedirles que comparen las definiciones, requerirá de ello crecidamente que la reproducción de lo que todo escritor dice. Implica que los estudiantes identifiquen rubros o categorías que permitan crear la igualación, que la realicen y puedan ultimar señalando los resultados de la comparación.

Lo idéntico cuando se pide que se busquen ejemplos relativos a una noción o suposición: el poseer que reconocerlos en la existencia cotidiana requiere de la presunción como juicio de pensamiento. Estos procesamientos enriquecen la información ya que permiten que el individuo que aprende reconozca sus usos. Cuando ya tienen la información relativa determinada suposición o conocimiento y tiene que examinar casos o ejemplos para excluir errores, tienen que ejecutar un procesamiento informativo.

Empleo o ejercitamiento: Sí el propósito de un factor es, por patrón, entender los pasos de la técnica acreditada, nada enseñará sobre estos pasos como realizar una investigación, por sencilla que sea.

Cualquier cuerpo tiene una ubicación aplicativa, ya que todas persiguen que la pesquisa sirva para señal. Cuando se dice que las materias son teóricas, es ya que lo que están exponiendo sirve para especular, sirve para equiparar, investigar, resolver.

Un patrón es la especialidad de organismo. Tradicionalmente se le ha estimado teórica, se estudian los nombres y el lugar de los distintos elementos corporales. No obstante una dirección aplicativa de esta pesquisa sería por patrón discutir relativo las implicaciones de determinadas formas óseas de pacto a la clase de órganos que protegen o soportan. Transcribir una representación de un dictamen clínico y que el alumno tuviera que delimitar en un esbozo los distintos elementos mencionados y dar la razón posibles errores por la proximidad, invocación o inserción intrínsecamente de un régimen o punto de vista anatómica determinado.

La sentencia de casos, progreso de proyectos, alineación de casos, progresos de proyectos, alineación de eventos, exposición de servicios en corporación, labor con problemarios, sociodramas, en corriente, la ejecución de ejercicios

prácticos que evidencien las capacidades desarrolladas, sirven no exclusivamente para valorar la costumbre de la información, acaso relativo único para facilitar el aprendizaje en una dirección de complacencia al alumno por la ganancia de productos. Es intensamente agradable para los estudiantes el provecho de la sentencia de problemas la coronación de proyectos.

Autoevaluación y autoconocimiento: La quinta extensión Marzano la denomina "progreso de hábitos mentales productivos". En diversos autores se menciona una etapa de declaración de lo aprendido, de administración del adecuado juicio de aprendizaje. Pocas veces atendemos esta extensión ya que requiere de una gran lucidez para observarse así igual, unificar lo que vale tarea, lo que se facilita, lo que quedó pendiente.

Cuando los estudiantes son evaluados y lo que se les dice relativo su faena es una apreciación, el guarismo no necesariamente expresa los criterios, los parámetros, los errores, los puntos de viable adelanto. Por eso el feedback es básico para la ganancia de la quinta extensión, luego es en coloquio con el experto que puede conseguir de superior forma, la identificación es básico para el beneficio de la quinta extensión, luego es en coloquio con el experto que se pueda conseguir de superior forma la identificación de lo que es mejorable y de lo que fue atinado. Esta extensión es la que puede posibilitar que se generen nuevos ciclos de amaestramiento en la capacidad que se generan nuevas preguntas, que las inquietudes crecen y la cognición de lo que se ignora.

Valorar permite nivelar lo insuficiente, y de ahí se vuelve a apreciar la escasez de formarse. Como puede hallarse, la dimensión uno y la dimensión cinco y de ahí se vuelve a apreciar la escasez de formarse. Como puede hallarse, la extensión uno y la extensión cinco se tocan, ambas parten de la creencia de lo que se sabe y de lo que se ignora. La razón en el amaestramiento se alcanza en la medida que se reconoce lo que se necesita conocer, se identifican las fortalezas y debilidades particulares: por patrón, que proporcione un ente puede aprender bajo coacción de turno, con sonido, exclusivamente o con compañeros, leyendo en frecuencia baja,

tomando notas, etcétera, y conocer el propio alumno como propiciar el círculo y medios que requiere para formarse perfeccionado (Chang, 1998).

1.3.2.3 Aprendizaje en el marco de las competencias

En el actual siglo, se observa que la humanidad viene cruzando cambios radicales obligados al adelanto de las tecnologías e ingreso a la pesquisa, estamos viviendo en lo que se ha denominado “La época del Conocimiento”. Estos cambios de la comunidad han afectado asimismo al medio formativo, es también que autores como Cardona (2002) aludido por Moncada (2013) manifiestan: la formación necesita modificar sus objetivos, metas, pedagogías y didácticas para conseguir el quehacer que solicite la comunidad del discernimiento.

Una opción acertada para las nuevas demandas de la comunidad es la formación basada en competencias. La noción de capacidad no desvía de un solo arquetipo; acaso que se ha estructurado al alzar el vuelo de aportes de la metafísica, gramática, psicología, sociometría y alineación laboral. Se debe señalar, que el cariño por desplegar competencias surgió en Estados Unidos a finales de 1960 e inicios de 1970 a coger el hatillo de una indagación realizada por un pedagogo de la Academia de Harvard (Moncada, 2013). Según Gonczi y Athanasou (1996) aludido por Tobón (2005), las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas en que se combinan discernimiento, actitudes, títulos y habilidades con las que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Por demás parte, en la formación basada en competencias, el juicio de desempeño inteligente de los estudiantes requiere de la unificación del conocer ser con el conocer saber y el conocer ejercer. Lo preliminar, se fundamenta en dos importantes historiales: en primer parte, la oferta de la UNESCO (1990) de moldear personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos. En secundario término, la publicación de Delors (1996) quien plantea el contorno de los saberes en la formación: conocer ente, conocer tratar, conocer crear y conocer convivir (Tobón, 2005). Asimismo, los factores que influyen en el amaestramiento y

que son importantes para desplegar una capacidad son: las actitudes que se tiene hacia lo que se quiere instruirse, las aptitudes relación a lo que se puede formarse y los contenidos que se refieren a lo que se aprende. Las actitudes son una inclinación afectiva y motivacional necesaria para el progreso de un determinado ejercicio. Las aptitudes, son consideradas como capacidades para recapacitar y ejecutar (capacidad intelectual y pericia procedimental). Los contenidos, cuya ordenación y conexión permiten una superior inteligencia de los estudiantes relación al amaestramiento. Las tres áreas básicas que agrupan los contenidos que se enseñan en todos los niveles educativos son: a) juicio declarativo (conocer qué), b) discernimiento procedimental (conocer crear) y c) discernimiento actitudinal (conocer ente y convivir) (Moncada, 2013). En honestidad a lo aludido en párrafos anteriores, concordamos con Moncada (2013) al aseverar lo sucesivo: El progreso de competencias implica un conocer crear (habilidades) con un estar al tanto (conocimientos), también como la valoración de las consecuencias del bombazo de ese confeccionar (títulos, actitudes). Las competencias contribuirán a la obtención del contorno de egreso y son reiterativas en todas las asignaturas. Se entiende entonces, que un ente será idóneo cuando domine ciertos saberes, conocimientos, procedimientos, habilidades afectivas, etc., y pueda aplicarlos de manera efectiva, procedente y reflexiva para sentenciar problemas en situaciones variadas. En nuestra nación, la ayuda del currículum de competencias y de la orientación constructivista en los diferentes niveles educativos, ha habituado pensar a algunos que ya no se trabaja con objetivos. Por ello, se debe elucidar que las competencias son objetivos en número expresan la intencionalidad del currículum. Es expresar, los objetivos de amaestramiento posibilitan el beneficio de las competencias curriculares (Pacheco, 2004).

1.4 Formulación del problema

1.4.1 General

¿En qué tamaño se relaciona la afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018?

1.4.2 Específicos

¿En qué tamaño se relaciona la percepción emocional y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018?

¿En qué tamaño se relaciona la comprensión de sentimientos y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018?

¿En qué tamaño se relaciona la regulación emocional y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018?

1.5 Justificación del estudio

La ejecución de la indagación es de gran valor y se justifica en los siguientes aspectos:

Actividad Benéfica: Ya que los resultados de esta indagación relativo a la relación entre afectividad y aprendizaje, sirven de dictamen para que los estudiantes de grado fundamental, exalumnos, padres de familia, lo juzguen como opción factible en la toma de decisiones para optimizar la confianza entre los alumnos de dicho grado en su aprendizaje, fortaleciendo la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional, componentes fundamentales de la afectividad. Único este contexto beneficia a la comunidad en su agregado.

Ideólogo: Ya que esta publicación en las teorías relacionadas al argumento, se ha organizado, sistematizado y priorizado aspectos puntuales internamente de la amplia serie de enunciado relativo las posturas diversas de los enfoques teóricos que eternamente están en contrastación con los criterios reflexivos, lógicos y científicos. Asimismo posteriormente ya en la controversia de resultados se verá que pruebas de certidumbre confirmarán la eficacia de las posturas teóricas consideradas en el cerco ideológico, o asimismo cuales tendrán que reformularse o en ciertos casos invalidarse, actualizando, también como participación de la publicación a la producción de cultura.

Experto: Ya que la internalización de las conclusiones de la actual indagación darán avisos de la carencia de extender programas de adiestramiento e implementación relativo a: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional; también relativo a disposición para aprender, problematización, acceso y organización de la información, procesamiento de la información, aplicación o ejercitamiento, autoevaluación y autoconocimiento, para enaltecer el aprendizaje

Metodológica: La producción de esta publicación, conlleva un diseño o disposición normal ordenada, en su juicio el oficio de métodos como: el presunto supuesto razonado, inductivo, ordenado resumido. Se han aplicado instrumentos actualmente válidos y confiables que pueden ser usados por otros investigadores en otros estudios con variables similares.

1.6 Hipótesis

1.6.1 General

H₁: La afectividad se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

H₀: La afectividad no se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018

1.6.2 Específicos

H₁: La percepción emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

H₂: La comprensión de sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

H₃: La regulación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

1.7 Objetivos

1.7.1 General

Examinar en qué tamaño se relaciona la afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

1.7.2 Específicos

Narrar qué tamaño se relaciona la afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018. Establecer en qué tamaño se relaciona la comprensión de sentimientos y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

Precisar en qué tamaño se relaciona la regulación emocional y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

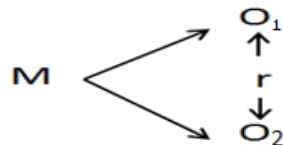
II. MÉTODO

2.1 Diseño de investigación

Diseño no empírico transeccional, descriptivo y correlacional:

El diseño es no empírico ya que se realiza sin maniobrar intencionadamente las variables (afectividad y aprendizaje); es transeccional ya que se realizan observaciones o se recolectan datos relativo a las variable afectividad y aprendizaje en un instante y momento especial; es descriptiva ya que se recolectan datos y se informa lo que arrojan esos datos relativo a las variables afectividad y aprendizaje; es correlacional ya que describen vinculaciones entre las variables afectividad y aprendizaje(Hernández Sampieri, 2014) Debe recordarse que la causalidad implica reciprocidad, oposición no toda reciprocidad significa causalidad.

La figura que corresponde a este diseño es el siguiente:



M = Es la testimonio en que se realiza la publicación, es decir 30 estudiantes del 6to nivel B de grado primario de grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

O₁ = Afectividad,

O₂ = Aprendizaje.

R = Coeficiente de correlación entre las variables estudiadas

2.2 Variables, operacionalización

2.2.1 Variables

V 1: Afectividad

La facultad para procesar la información afectiva con exactitud y eficacia, incluyéndose la facultad para señalar, digerir, entender y normalizar las emociones (Mayer et al., 1999).

Dimensiones:

Apreciación emocional

Comprensión de sentimientos

Regulación emocional

V 2: Aprendizaje

El aprendizaje es una constante de cambios correspondiente a la conducta de un individuo generado por la experiencia (Feldman, 2005).

Dimensiones:

Soltura para aprender-problematización

Acceso y ordenación de la información

Procesamiento de la información

Aplicación o ejercitamiento

Autoevaluación y autoconocimiento

2.2.2Operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Afectividad	La facultad para procesar la información afectiva con exactitud y eficacia, incluyéndose la facultad para señalar, digerir, entender y normalizar las emociones (Mayer et al).	La afectividad de los estudiantes se evaluará en base a la percepción emocional, la comprensión de sentimientos, la regulación emocional: concretizándose en un Test de Inteligencia Emocional. TMMS-24 está basada en Trait Meta-MoodScale (TMMS) de 24 ítems.	D1: Apreciación emocional	Autoconciencia Autocontrol	Ordinal e interválica
			D2: Comprensión de sentimientos	Aprovechamiento emocional	
			D3: Regulación emocional	Habilidad social	
Aprendizaje	El aprendizaje es un asunto de cambio comparativamente constante en la conducta de una persona generado por la practica es un asunto (Feldman, 2005).	El aprendizaje de los estudiantes se evaluará en base a la disposición para aprender-problematización, el acceso y organización de la información, el procesamiento de la información, la aplicación o ejercitamiento, autoevaluación y autoconocimiento; concretizándose con el cuestionario de aprendizaje de recojo de datos de 32 ítems.	D1: Soltura para aprender-problematización	Condición amable para aprender. Problematización	Ordinal e interválica
			D2: <i>Acceso y ordenación de la información</i>	Senda de información. Ordenación de la pesquisa	
			D3: Procesamiento de la información	Procesamiento mental. Anunciar apuntes de clase.	
			D4: Aplicación o ejercitamiento	Ejercicios prácticos.	
			D5 Autoevaluación y autoconocimiento	Desarrollo de hábitos mentales Retroalimentación	

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

Es el acumulado de todos los individuos a indagar. La urbe es el agregado de sujetos o cosas que tienen uno o más propiedades en habitual, se encuentran en un sitio o espacio y varían en el lapso del período. (Vara, 2012 p. 221)

La urbe estuvo conformada por un general 90 estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

Población de estudio de estudiantes del 6to grado de primaria de la IEE 65001

Grado/Sección	Masculino	Femenino	Total
6to "A"	14	16	30
6to "B"	17	13	30
6to "C"	15	15	30
Total	46	44	90

Fuente: Reporte de matriculados por trimestre-año 2018

2.3.2 Muestra

Es el agregado de casos extraídos de la urbe, seleccionando por algún procedimiento lógico, persistentemente inicia de la urbe. Si se tiene varias poblaciones, entonces se tendrá varias muestras. (Vara, 2012 p. 221)

Por beneficio y utilidad de la publicación se seleccionó una muestra con conjunto integro, se consideró usar a toda la sección del 6to nivel "B" de formación primaria, constituido por 30 estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

Muestra de estudiantes del 6to grado "B" de primaria de la IEE 65001

Detalle	Masculino	Femenino	Total
6to "B"	17	13	30
Total	17	13	30

Fuente: Reporte de matriculados por trimestre-año 2018.

Muestreo

Muestreo por beneficio y ventaja del científico, considerándosela una agrupación intacta de todo el componente del 6to grado de primaria sección "B", Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.

Criterios de selección

La evidencia es heterogénea y ha sido establecida de pacto a los siguientes criterios de inserción y supresión:

a) Criterios de inclusión:

Estudiantes con asistencia regular

b) Criterios de exclusión:

Estudiantes sin asistencia regular

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas: son un agregado de reglas o procedimientos para conseguir datos o pesquisa (Carrillo, 2011).

Instrumentos: cualquier arbitrio o hechura de escrito o digital que se utiliza para acopiar pesquisa (Carrillo, 2011).

La técnica empleada en la indagación es la encuesta, con sus respectivos instrumentos que son: El test de IE. TMMS-24 y el examen sobre aprendizaje, tal como se detalla en Anexo 5:

2.5 Método de análisis de datos

Para el estudio estadístico se procedió a tabular los datos, construyendo tablas de periodicidad y gráficos estadísticos con sus correspondientes estudios e interpretaciones. Se aplicó a las variables y dimensiones la contraste de regularidad de Shapiro Wilk para en fundamento a los valores "p" de la sig asintótica establecer que formula emplear (si $p > 0.05$ se usa la pauta de Pearson, si $p < 0.05$ se usa la pauta de Rho Spearman), en este tema se usó la regla de Rho Spearman (ya que $p < 0.05$)

También se utilizó el contraste "T" de Student para establecer el grado de significancia y también lograr verificar la conjetura de estudio, usando los siguientes criterios de importancia detalle: $p > 0,05$: vínculo no significativa, $p < 0.05$: vínculo significativa entre variables y dimensiones.

2.6 Aspectos éticos

Las normas éticas son importantes en la indagación, como afirman Pellegrini y Macklin (1999) "una averiguación cuidadosa y éticamente diseñada, con el propósito de lograr refutar a preguntas concretas formuladas

anticipadamente”. En el caso de esta indagación, se trabajó con 30 estudiantes de la Institución Educativa emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, se debe determinar que se respetó inicialmente sus derechos humanos inalienables y después su independencia de disponer su contribución en la publicación, ya que, tenían que alegar a diversas cuestiones problemáticas de medio individual y laboral

III. RESULTADOS

Tabla 1:
Estadígrafos de afectividad con aprendizaje y dimensiones

	Percepción	Comprensión	Regulación	IntEmoc	DispApr Pro	AccOrgl nfor	Procesl nfor	AplicEj erci	AutoeAutoc	Aprendizaje
N Válido	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	15,47	18,07	18,90	52,43	18,03	11,03	9,83	8,57	9,03	56,50
Mediana	16,00	18,00	18,50	51,00	18,00	11,00	10,50	9,00	9,00	55,50
Moda	14 ^a	11	22	43	14	8	11 ^a	8	6 ^a	46
Desviación estándar	4,305	4,996	4,521	10,271	3,952	3,146	3,415	3,104	3,000	10,644
Mínimo	5	11	12	39	12	6	4	1	3	41
Máximo	27	28	27	78	25	17	15	15	15	82

Nota: Data de inteligencia emocional con aprendizaje

Descripción:

Los estadígrafos de inteligencia emocional, media, mediana, moda, Sx, mínimo y máximo son: 52.49; 51.00; 43; 10.271; 39; 78. De la misma manera se interpreta los valores de la otra variable y sus dimensiones.

Tabla 2:
Categorías de percepción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bajo	3	10,0	10,0	10,0
Medio	25	83,3	83,3	93,3
Alto	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de inteligencia emocional

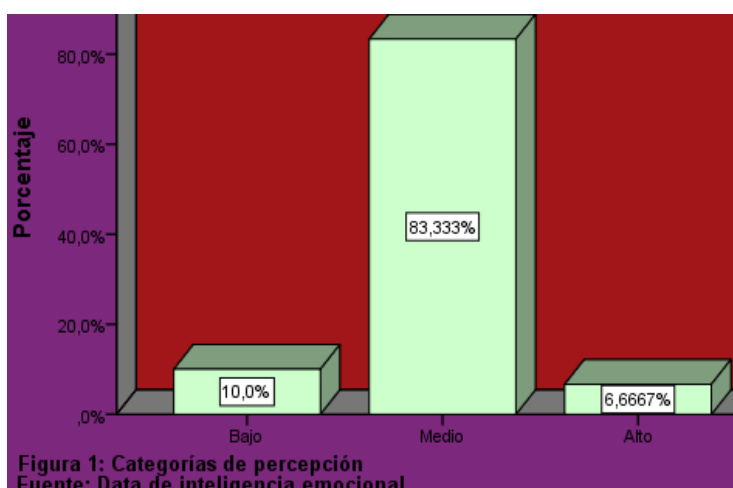


Figura 1
Dimensión de percepción

Descripción:

Predomina en percepción el valor de la categoría media con 83.3% percibido por 25 estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018, en menor valor de las categorías bajo a alto con 10% y 6.7% percibido por 3 y 2 estudiantes.

Tabla 3: Categorías de comprensión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	21	70,0	70,0	70,0
	Alto	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de inteligencia emocional

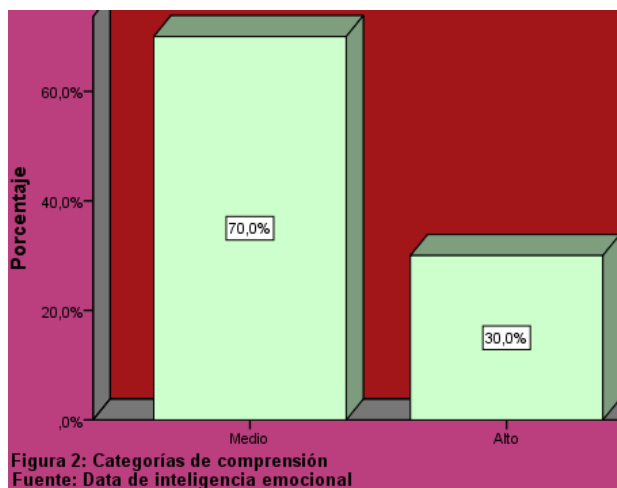


Figura 2: Categorías de comprensión
Fuente: Data de inteligencia emocional

Figura 2

Dimensión de comprensión

Descripción:

Predomina en comprensión el valor de la categoría media con 70% percibido por 21 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de la categoría alta con 30% percibido por 9 estudiantes.

Tabla 4: Categorías de regulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	18	60,0	60,0	60,0
	Alto	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de inteligencia emocional

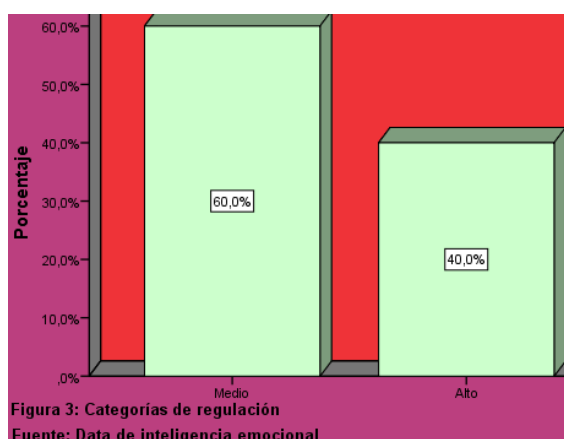


Figura 3: Categorías de regulación
Fuente: Data de inteligencia emocional

Figura 3

Dimensión de regulación

Descripción:

Predomina en regulación el valor de la categoría media con 60% percibido por 18 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de la categoría alta con 40% percibido por 12 estudiantes.

Tabla 5: Categorías de inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	25	83,3	83,3	83,3
	Alto	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de inteligencia emocional

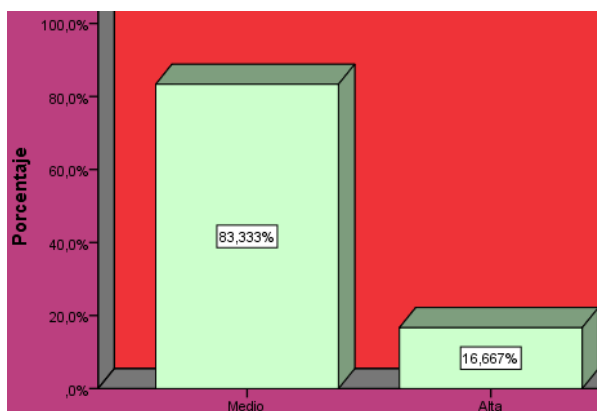


Figura 4: Categorías de inteligencia emocional

Fuente: Data de inteligencia emocional

Figura 4

Dimensión de afectividad

Descripción:

Predomina en inteligencia emocional el valor de la categoría media con 83.3% percibido por 25 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de la categoría alta con 16.7% percibido por 5 estudiantes.

Tabla 6: Categorías de dispos p`apren-problematización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	14	46,7	46,7	46,7
	Alto	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

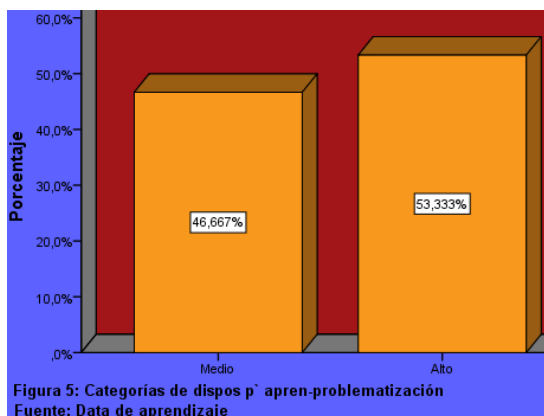


Figura 5: Categorías de dispos p`apren-problematización

Fuente: Data de aprendizaje

Figura 5

Dimensión de Disposición para el aprendizaje y problematización

Descripción:

Predomina en dispos p`apren-problematización el valor de la categoría alta con 53.3% percibido por 16 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de la categoría media con 46.7% percibido por 14 estudiantes.

Tabla 7: Categorías de acceso y organiz de inform

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	3,3	3,3	3,3
	Medio	23	76,7	76,7	80,0
	Alto	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

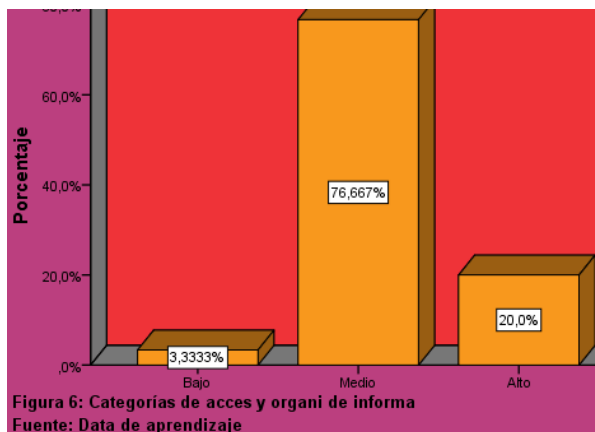


Figura 6: Categorías de acces y organi de informa

Fuente: Data de aprendizaje

Figura 6

Dimensión de acceso y organización de la información

Descripción:

Predomina en acces y organiz de inform el valor de la categoría media con 76.7% percibido por 23 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de las categorías alta a baja con 20% y 3.3% percibido por 6 y 1 estudiantes.

Tabla 8: Categorías de proces de informac

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	5	16,7	16,7	16,7
	Medio	15	50,0	50,0	66,7
	Alto	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

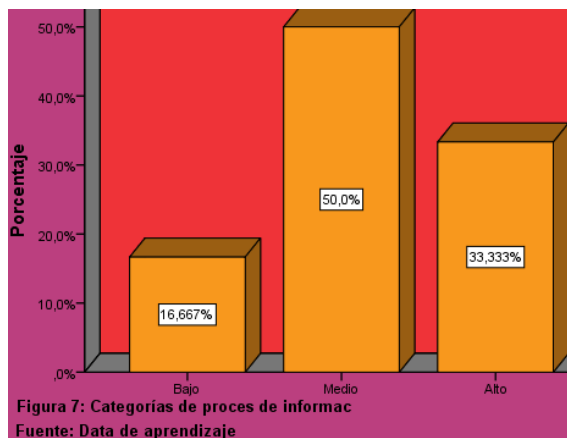


Figura 7

Dimensión de proceso de la información

Descripción:

Predomina en proces de inform el valor de la categoría media con 50% percibido por 15 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de las categorías alta a baja con 33% y 16.7% percibido por 10 y 5 estudiantes.

Tabla 9: Categorías de aplic o ejercit

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	10,0	10,0	10,0
	Medio	15	50,0	50,0	60,0
	Alto	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

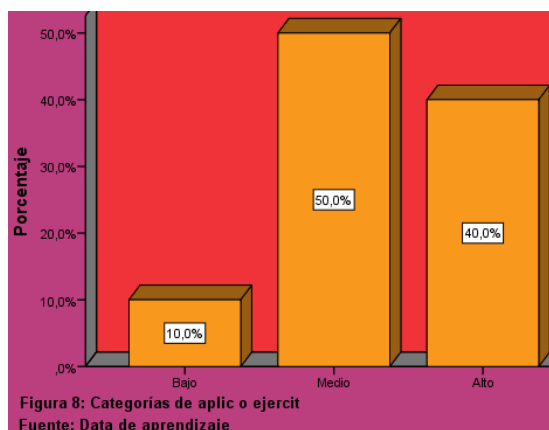


Figura 8

Dimensión de aplicación o ejercitamiento

Descripción:

Predomina en aplic o ejercit el valor de la categoría media con 50% percibido por 15 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de las categorías alta a baja con 40% y 10% percibido por 12 y 3 estudiantes.

Tabla 10: Categorías de autoev y autocon

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	6,7	6,7	6,7
	Medio	16	53,3	53,3	60,0
	Alto	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

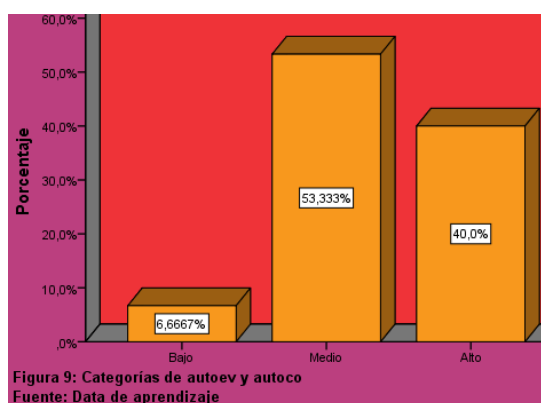


Figura 9

Dimensión de autoevaluación y autoconocimiento

Descripción:

Predomina en autoev y autocon el valor de la categoría media con 53.3% percibido por 16 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de las categorías alta a baja con 40% y 6.7% percibido por 12 y 2 estudiantes.

Tabla 11: Categorías de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	23	76,7	76,7	76,7
	Alto	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Nota: Data de aprendizaje

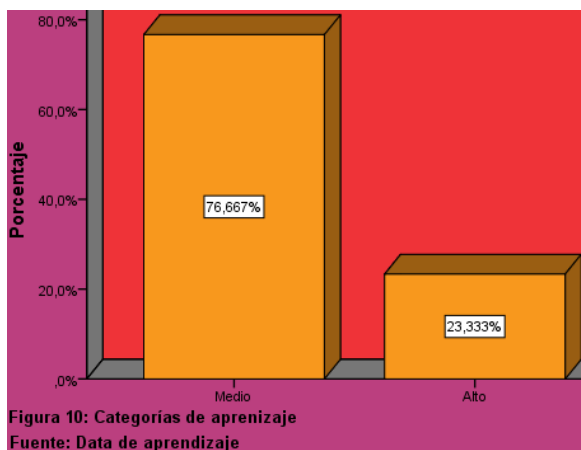


Figura 10

Dimensión de aprendizaje

Descripción:

Predomina en aprendizaje el valor de la categoría media con 76.7% percibido por 23 estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, en menor valor de la categoría alta con 23.3% percibido por 7 estudiantes.

Tabla 12: Pruebas de normalidad de inteligencia emocional con aprendizaje y dimensiones

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Percepción	,128	30	,200	,970	30	,543
Comprensión	,092	30	,200	,954	30	,221
Regulación	,154	30	,069	,942	30	,106
IntEmoc	,117	30	,200	,939	30	,084
DispAprPro	,212	30	,001	,906	30	,012
AccOrgInfor	,141	30	,132	,940	30	,089
ProcesInfor	,134	30	,181	,934	30	,062
AplicEjerci	,128	30	,200	,977	30	,752
AutoeAutoc	,104	30	,200	,974	30	,649
Aprendizaje	,138	30	,150	,952	30	,189

Nota: Data de inteligencia emocional con aprendizaje

Descripción:

Visto en prueba de Shapiro-Wilk: los valores de sig.asintótica (bilateral) alguno es menor a 5%, lo que cumple el requisito de emplear la fórmula de Rho Spearman (para distribución no paramétrica), para medir las correlaciones entre inteligencia emocional y aprendizaje.

Tabla 13: *Relaciones entre inteligencia emocional con aprendizaje y dimensiones*

		DispAprPro	AccOrgInfor	ProcesInfor	AplicEjerci	AutoeAutoc	Aprendizaje	
Rho de Spearman	Percepción	Coeficiente de correlación	,141	-,228	-,131	,376	,124	,092
		Sig. (bilateral)	,456	,225	,490	,040	,514	,628
		N	30	30	30	30	30	30
Comprensión	Comprensión	Coeficiente de correlación	,988 ^{**}	,384 [*]	,380 [*]	,314	,379	,816
		Sig. (bilateral)	,000	,036	,039	,091	,039	,000
		N	30	30	30	30	30	30
Regulación	Regulación	Coeficiente de correlación	,384 [*]	,171	,114	,031	,200	,302
		Sig. (bilateral)	,036	,365	,548	,869	,289	,104
		N	30	30	30	30	30	30
IntEmoc	IntEmoc	Coeficiente de correlación	,691 ^{**}	,160	,113	,239	,260	,510
		Sig. (bilateral)	,000	,398	,551	,204	,165	,004
		N	30	30	30	30	30	30

Nota: Data de inteligencia emocional con aprendizaje

Descripción:

No existe relación significativa entre percepción y regulación con aprendizaje (**$r=0.092$** ; **$r=0.302$** ; **estos dos con $p>0.05$**). Existe relación altamente significativa entre comprensión e inteligencia emocional con aprendizaje (**$r=0.816^{**}$** ; **$r=0.510^{**}$** ; estos dos con **$p<0.01$**).

Existe relación significativa entre percepción con aplicación o ejercitación de los estudiantes($r=0.376^*$; $p<0.05$). Existe relación altamente significativa entre comprensión con disponibilidad para aprender-problematización de los estudiantes($r=0.988^*$; $p<0.01$). Existe relación significativa entre regulación con disponibilidad para aprender-problematización de los estudiantes($r=0.384^*$; $p<0.05$). Existe relación altamente significativa entre inteligencia emocional con disponibilidad para aprender-problematización de los estudiantes($r=0.691^*$; $p<0.01$).

IV. DISCUSIÓN

La disputa de resultados se realiza contrastando los hallazgos encontrados con lo señalado en las teorías relacionadas al argumento y los estudios previos.

En fundamento a los resultados obtenidos en la indagación se ha resuelto que existe una analogía directa entre las variables: Afectividad y Aprendizaje; ya que se ha conseguido un factor de analogía de Rho Spearman de 0,510; $p < 0.01$ (Cuadro 13) que indica que a un buen grado de sensibilidad, le corresponde un valioso grado de amaestramiento y a un inferior grado de sensibilidad, le corresponde un escaso grado de aprendizaje.

Estos resultados se contrastan con otras investigaciones llevadas a término entre ellos tenemos que concuerda con Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas (2016), en su estudio afirman la fuerza de la sensibilidad como agente sobresaliente en el desarrollo enseñanza-aprendizaje y lo eminente que implica poseer excelentes relaciones interpersonales entre docentes y aprendices. Se contrasta con Erazo Santander (2015), en su estudio confirma poca analogía entre falta de unificación sensorial y problemas de aprendizaje con afectividad y conducta, en una misma muestra. Se armoniza con Gamboa Araya (2014), en su estudio, afirma que la extensión afectiva en el amaestramiento de ciencia, es un componente abordado por la formación ciencia como una forma de entender este crecimiento, desde la visión de estudiantes y docentes. Se encaja con Mora Torres, Laureano Cruces, Velasco Santos (2011), con su indagación, sostiene que se debe de escoger la superior destreza cognitiva-afectiva por tramo del dependiente didáctico, potenciando así el paso enseñanza aprendizaje. Se desacuerda con Monroy (2013) en su estudio, resolvió que hay tendencia hacia un liderazgo dominante, lo que no prueba ser práctico al consumir sus metas y no toma en balance la labor de sus colaboradores. Se concuerda con Klinger Villa, Mejía López y Posada Collazos (2011), en su estudio, considera el rol del didáctico en la inserción educativa, la trascendencia de las acciones afectivas ligadas a la perspicacia entusiasta y el reconocimiento, la sensibilidad como fomentadora del aprendizaje, las miradas y las palabras como entradas para

incitar. Se coinciden con Blanco, Caballero, Piedehierro, Guerrero, Gomez (2010), en su tesis, expresan que los procesos cognitivos implicados en la sentencia de problemas son susceptibles a la imperio del contorno sensitivo, en analogía a sus elementos: emociones, creencias y actitudes. Se concuerda con Ruiz Lara, Hernández Pina, y Ureña Villanueva (2008), en su estudio, afirmaron que existe una analogía significativa en cuanto a la productividad corporativa y cordial y la perspectiva de amaestramiento acogido, siendo la productividad superior en uno y otro caso en los alumnos que adoptan una perspectiva intensa: éstos obtienen mejores valorizaciones y se sienten más reconocidos. Se encaja con Meneses Chacaltana, y Bendezú Condori (2017), en su estudio, sostienen que existe una analogía directa y superior entre sensibilidad y amaestramiento ($r=0.862$), lo que se traduce en que el alumno que tiene desarrollada una superior sensibilidad es crecidamente apegado a poseer un superior grado de aprendizaje, también que el alumno que tiene desarrollada una baja afectividad es más sesgado a poseer un inferior grado de aprendizaje.

Se concuerda con Cori Chagua, Abad Dionicio, y Herrera Mendoza (2016), en su estudio, confirmaron: existe una superior analogía entre la función sensible de los padres de parentela con los logros de amaestramiento ($r=605$). Se encaja con Coronel García y Vilca Zambrano (2016), en su estudio, sostienen que existe una analogía enormemente significativa entre la afectividad y el aprendizaje del habla ingles en los estudiantes del segundo nivel de secundaria de la Entidad Educativa Distintiva American Children High School de San Juan de Miraflores, 2014.

El efecto concuerda con la teoría, relaciona al argumento, que el lugar de la formación escolar es asimismo un encadenamiento de progreso afectuoso; si la exixtencia afectiva es el fundamento de la prosperidad humana, una buena analogía afectiva será un componente fundamental para un buen aprendizaje (Maiorana, 2010).

La consecuencia concuerda con la suposición relacionada al argumento, de que el aprendizaje implica ganancia y transformación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991).

En la suposición específica N° 1; se señala que la percepción no se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel portillo- Ucayali, 20118.

Esta suposición se valida al lograr un factor de semejanza Rho de Spearman parecido a 0,092 (Cuadro 13) que refleja una reciprocidad muy baja.

En la suposición específica N°2; se señala que la comprensión de sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Portillo-Ucayali, 2018. Esta suposición se valida al lograr un factor de correlación Rho de Spearman semejante a 0,816 (Cuadro 13) que refleja una reciprocidad superior, es decir a un buen grado de comprensión d sentimientos, le corresponde un superior grado de aprendizaje o a un menor grado de comprensión le corresponde un escaso nivel de aprendizaje.

En la suposición específica N°3; se señala que la regulación no se relaciona significativamente el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria Coronel Portillo-Ucayali, 2018. Esta suposición se valida al lograr un factor de correlación Rho de Spearman semejante a 0, 302(Cuadro 13) que refleja una baja reciprocidad.

V. CONCLUSIONES

Primera: Se ha conseguido establecer la afectividad se relaciona significativamente, con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Portillo-Ucayali, 2018. Esto se refleja en el factor en el factor de reciprocidad de Rho Spearman de 0,510 (Cuadro 13). Es decir que, a una buena altura de afectividad, le corresponde un bajo grado de aprendizaje.

Segunda: Se ha conseguido establecer que la percepción emocional no se relaciona significativamente, con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018. Esto se refleja en el factor de analogía de Rho Spearman de 0,092 (Cuadro 13).

Tercera: Se ha conseguido establecer que la comprensión de sentimientos se relaciona significativamente, con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018. Esto se refleja en el factor de analogía de Rho Spearman de 0,816 (Cuadro 13). Es decir que, a un buen grado de comprensión le corresponde un alto nivel de aprendizaje o a un deficiente nivel de comprensión, le corresponde un inferior nivel de aprendizaje.

Cuarta : Se ha conseguido establecer que la regulación emocional no se relaciona significativamente, con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Portillo- Ucayali, 2018. Esto se refleja en el factor de similitud de Rho Spearman de 0,302 (Cuadro 13)

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Al funcionario de la gestión pedagógica de la UGEL Coronel portillo-Ucayali, implementar en las escuelas círculos de auto adiestramiento en percepción emocional para el ascenso de los aprendizajes ya que se ha resuelto un grado medio con 83.3%, lo que implica tener a ulterior un predominio del nivel alto en percepción esta acción podría llevarse a término de forma transversal y constante durante el año oficial 2019.

Segunda: Al funcionario de la gestión pedagógica de la UGEL Coronel portillo-Ucayali, implementar en las escuelas círculos de auto adiestramiento en comprensión de sentimientos para el adelanto de los aprendizajes ya que se ha resuelto un grado medio con 70% de lo que implica tener en un futuro el predominio de una superioridad del grado valiosos en entendimiento; esta diligencia podría realizarse de forma transversal y constante en el próximo año oficial 2019.

Tercera: Al funcionario de la gestión pedagógica de la UGEL Coronel Portillo-Ucayali, implementar en las escuelas programas de regulación, emocional, para el avance de los aprendizajes ya que se ha resuelto un grado medio con 60%, lo que implica poseer e un futuro un superior nivel grado en regulación emocional; esta diligencia podría llevarse a término de forma transversal y constante durante el año oficial 2019.

Cuarta: Al Directivo de la Institucion Educativa Coronel Portillo, Ucayali, promover en los docentes el progreso de la afectividad, ya que se ha resuelto un grado medio con 83.3%, lo que implica poseer en un futuro un superior grado de afectividad, esta actividad podría llevarse a término de forma transversal y permanente durante el año oficial 2019.

VII. REFERENCIAS

- Aparicio A. S., Bazán J. L. (2006). Aspectos afectivos intervinientes en el aprendizaje de la estadística: las actitudes y sus formas de evaluación. Art. Index. *Programa de Post Graduación en Educación*. Universidad de San Pablo- Brasil.
- Blanco Nieto L., Caballero Carrasco A. y Guerrero Barona, E. (2009). El dominio afectivo en la construcción del conocimiento didáctico del contenido sobre resolución de problemas de matemáticas. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 362-365
- Blanco Nieto, L., Caballero Carrasco A., Piedehierro A., Guerrero Barona E., Gómez R. (2010). "El Dominio afectivo en la Enseñanza/ Aprendizaje de las Matemáticas". *Campo Abierto*, 29 (1), 13-31.
- Calzetta, J. J. (1986). "Algunas puntualizaciones sobre los momentos iniciales en la constitución del aparato psíquico", Oficina de *Publicaciones de la Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires
- Carrillo de Orellana, N. (2011). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/nelsycarrillo/tcnica-de-observacin>
- Ciarrochi, J. V.; Chan, A. C. y Caputi, P. (2000): «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», en *Personale and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V.; Chan, A. C.; Caputi, P. y Roberts, R. (2001): «Measuring emotional intelligence», en J. CIARROCHI; J. P. FORGAS; J. MAYER (Eds.): *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, Psychology Press, 25-44.
- Ciarrochi, J.; Chan, A. y Bajgar, J. (2001): «Measuring emotional intelligence in adolescents», en *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.

- Ciarrochi, J.; Deane, F. y Anderson, S. (2002): «Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health», en *Personality and Individual Differences*, 32 -197-209
- Chang, M. E. (1998). Recuperado de <http://correo.uan.edu.mx/~manher/dimensiones.htm>
- Cori Chagua A., Abad Dionicio G. M., Herrera Mendoza N. R. (2016). Rol afectivo de los padres de familia y su relación con los logros de aprendizaje en estudiantes de la I. E. Leoncio Prado Gutierrez-Huallpayunca-2016. Tesis. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Registro Nacional de Trabajos de Investigación – RENATI.
- Coronel Garcia, M. A. y Vilca Zambrano, A. M. (2016). Las habilidades socio-afectivas y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del Nivel Secundario de la Institución Educativa Particular Maestro Cesar Vallejo, UGEL 06, Ate, 2016. Tesis. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
- DAMASIO, A. R. (1996): *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York, Grossett/Putnam y Sons, 1994 (trad. cast. Grijalbo Mondadori)
- De Faria, E. (2008). Creencias y matemáticas. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática 3(4), 9-27. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6900/6586>
- Erazo Santander, O. A. (2015). Riesgo y dificultades en la integración sensorial, aprendizaje, afectividad y conducta en estudiantes de primaria de un colegio oficial. Boyacá-Colombia. 2 (1) 13 - 33
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2016): «Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?», en Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo 21», Granada, 146-157.
- Feldman, R.S. (2005) “Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana”. (Sexta Edición) México, McGrawHill

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002): «La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos,. — «Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional», en *Ansiedad y Estrés*, 5(1999), pp. 247-260.
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R. y Ramos, N. (1999): «The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students», en *Bulletin of Kharkov State University N. 439 «Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education»*, 1-2, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-Mcnally, C.; Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998): «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares», en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2001): «Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance in high school students», en *Personality and Individual Differences*, en revisión. — «Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico», en *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P.; Ramos, N. y Orozco, F. (1999): «La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo», en *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N. y Extremera, N. (2001): «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15
- Gagne, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana
- Gamboa Araya, R. (2014). *Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas*. Art. Index. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. 18(2) 117-139

- Godoy Zúñiga M. E. y Campoverde Rojas B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Rev. Index. Facultad de Comunicación Universidad de Especialidades Espíritu Santo – Ecuador*. 12 (2): 217-231. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós
- Gómez, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- González, M. & González, A. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Revista Colombia Médica*, Vol. 31, Núm. 1, 2000, 55-57
- Gómez, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea
- Gómez Chacón (2002). *Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional*. Huelva-España. Si libro. 197-225.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Klinger Villa C. L., Mejía López C. M., Posada Collazos, L. M. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Art. Index. Zaragoza*. 176-190
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Congreso Iberoamericano de Educación en Argentina. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «The intelligence of emotional intelligence», en *Intelligence*, 17 (1993), pp. 433-442. — «What is emotional intelligence? », en P. Salovey y D. Sluyi'er (Eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D.; Dipaolo, M. T. y Salovey, P. (1990): «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence», en *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- McLeod, D. y McLeod, S. (2002). *Synthesis-Beliefs and Mathematics Education: Implications for Learning, Teaching, and Research* [Síntesis-creencias y educación matemática: Implicaciones para el aprendizaje, enseñanza e investigación]. En G. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? [Creencias: Una variable escondida en educación matemática]* (115-123). Londres: Kluwer Academic Publishers
- Meneses Chacaltana, M. L.; Bendezú Condori, H. J. (2017). *La afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 23008 Ezequiel Sánchez Guerrero de Ica*. Tesis. Universidad Nacional de Huancavelica.
- Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Editorial Trillas
- Mora Torres M., Laureano Cruces A. L., Velasco Santos P. (2011). *Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje*. México. 33 (131)
- Muro Arévalo, C. C. (2014). *La afectividad y su relación con el aprendizaje del inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Particular American Children High School de San Juan de Miraflores, 2014*. Tesis. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
- Pacheco, A. (2004). *Aprendiendo a enseñar, enseñando a prender en la universidad*. Barranco, Perú: Realidad visual.
- Páez, D., Echebarría, A; Valencia, J.F., Romo, I, San Juan, C., y Vergara, A. (1991). *AIDS social representations: Contents and processes*. *Journal of Community and Applied Psychology*, 1, 89-104.
- Ruiz Lara E., Hernández Pina F., y Ureña Villanueva F. (2008). *Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte*. *Rev. Index*. 26 (2) 307-322
- Salovey, P.; Hsee, C. y Mayer, J. D. (1993): «Emotional intelligence and the self- regulation of affect», en D. M. WEGNER y J. W. PENNEBAKER

- (Eds.): Handbook of mental control. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 258-277
- Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S.; Turvey, C. y Palfai, T. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale», en J. W. Pennebaker (Ed.): Emotion, disclosure, and health. Washington, D.C., American Psychological Association, 125-154
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997): «Emotional intelligence», en *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(1990), pp. 185-211. Salovey, P. y Sluyter, D.: Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York, Basic Books
- Salovey, P.; Stroud, L.; Woolery, A. y Epel, E. (2002): «Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale», en *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan
- Schmeck, R.R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Colombia: Coe Ediciones.
- UNESCO (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Vara, A. (2012) *Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Instituto de investigación de la facultad de ciencias administrativas y recursos humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima. Manual electrónico disponible en internet: www.aristidesvara.net, pág. 221, 223
- Zapata Rios, M. (2000). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTOS

Test de Inteligencia Emocional. TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS)

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

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

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE

Nombres:.....

I.E.:..... Nivel:.....

Condición: Alumno Asistente: Edad:.....

Estimados(as) alumnos: El presente instrumento tiene como objetivo analizar el nivel de aprendizaje, las respuestas de este instrumento sirven únicamente para esta investigación y serán totalmente confidenciales. Agradecemos su colaboración y honestidad al responder. Recuerde que no hay respuesta buena o mala, sino diferentes formas de pensar, sentir y actuar, es lo que se pide que se conteste. El tiempo de duración es de 32 minutos.

Lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones y elija la opción que más se acerque a su apreciación de aprender, marcando con un X. Gracias, por su colaboración.

ÍTEMS	Si	Muchas veces	A veces	No
Disposición para aprender-problematización				
1. Tienes preguntas sobre algo que te interesa.				
1. Tienes necesidades identificadas sobre algo				
3. Estas estimulado en un ambiente agradable				
4. Te automotivas para aprender				
5. Estas dentro de un clima propicio para aprender				
6. Discutes sobre lo que tienes que aprender.				
7. Te planteas problemas				
8. Tienes desafíos por vencer				
9. Tus profesores te plantean problemas				
Acceso y organización de la información				
10. Incorporas información de textos				
11. Repites apuntes de textos				
12. Realizas síntesis de lecturas.				
13. Elaboras ficha de lecturas				
14. Elaboras comentarios de obras diversas				
15. Elaboras cuadros sinópticos				
16. Elaboras mapas conceptuales				
Procesamiento de la información				
17. Comparas definiciones de diversos autores				
18. Buscas ejemplos de la vida real sobre conceptos o teorías				
19. Con ejemplos reales identificas errores en nociones o teorías				

20. Analizas los errores que presenta un texto					
21. Clasificas información mediante categorización					
22. Copias los procesos de información					
Aplicación o ejercitamiento					
23. Resuelves casos cotidianos					
24. Desarrollas proyectos					
25. Organizas actividades					
26. Resuelves problemas					
27. Representas situaciones de la vida real					
Autoevaluación y autoconocimiento					
28. Reconoces lo que has aprendido					
29. Identificas tu esfuerzo para aprender					
30. Reconoces lo que te falta por aprender					
31. Reconoces con tu maestro lo que te falta por mejorar					
32. Reconoces con tu maestro lo atinado la forma como aprendes					

ANEXO 2: Matriz de consistencia de la investigación

TÍTULO: Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>Relación entre afectividad y aprendizaje en estudiantes de sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p>	<p>General: ¿En qué medida se relaciona la afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018?</p>	<p>General: Analizar en qué medida se relaciona la afectividad y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p> <p>Específicos: Describir qué medida se relaciona la percepción emocional y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p> <p>Establecer en qué medida se relaciona la comprensión de sentimientos y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p> <p>Precisar en qué medida se relaciona la regulación emocional y el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p>	<p>General:</p> <p>H_i: La afectividad se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p> <p>H_o: La afectividad no se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.</p>

VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS
Afectividad	<p>Percepción emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autocontrol <p>Comprensión de sentimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento emocional <p>Regulación emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad social 	Tipo de estudio: Descriptivo Correlacional.	<p>Método: Hipotético – deductivo.</p> <p>Técnica: Encuesta, técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo.</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Test de Inteligencia Emocional. TMMS-24 y cuestionario de aprendizaje</p>	La población está conformada por un total 90 estudiantes del 6to grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.	Los datos recolectados para la contrastación de las hipótesis, en que se obtendrán los grados de asociación entre las variables afectividad y aprendizaje y entre sus respectivas dimensiones, serán procesados utilizando la prueba de Kolgomorov-Smirnov, para en función de su nivel de significancia bilateral determinar si se usa la fórmula de Pearson o la fórmula de Rho Spearman (Si $p > 0.05$ se usará Pearson y si $p < 0.05$ se usará Rho Spearman).
Aprendizaje	<p>Disposición para aprender-Problemización:</p> <ul style="list-style-type: none"> --Actitud favorable para aprender. -Problemización. <p>Acceso y organización de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acceso de información. -Organización de la información <p>Procesamiento de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesamiento mental -Publicar apuntes de clase. <p>Aplicación o ejercitamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios prácticos <p>Autoevaluación y autoconociiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de hábitos mentales -Retroalimentación. 	Diseño de investigación: No experimental transeccional descriptivo correlacional		Por conveniencia e interés del estudio se seleccionó una muestra con grupo intacto, se consideró utilizar a toda la sección del 6to grado "B" de educación primaria, constituido por 30 estudiantes de grado de primaria, Coronel Pedro Portillo - Ucayali, 2018.	

ANEXO 3: Datos de variables y dimensiones

Data de inteligencia emocional																												
n	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	i24	PER	COM	REG	IE
1	2	2	0	1	0	1	1	1	4	4	4	4	1	4	3	4	2	0	2	1	3	2	4	0	8	28	14	50
2	4	3	4	1	0	1	4	2	4	1	3	3	4	4	3	4	4	1	4	4	1	4	4	3	19	26	25	70
3	4	4	3	4	0	2	3	2	2	1	4	3	4	4	4	3	3	4	2	0	1	3	2	4	22	25	19	66
4	1	4	2	0	0	4	3	1	4	4	1	2	4	4	4	2	1	3	4	4	2	4	3	1	15	25	22	62
5	4	4	4	4	1	4	3	3	3	2	4	4	2	1	4	4	4	4	4	3	2	4	4	2	27	24	27	78
6	2	1	0	4	0	3	0	4	4	1	4	4	3	3	4	0	4	0	4	2	4	3	4	4	14	23	25	62
7	3	2	3	4	0	1	2	4	3	3	4	4	3	1	1	4	3	4	2	3	2	4	2	2	19	23	22	64
8	3	2	3	2	0	1	3	3	4	2	1	3	3	2	3	4	2	4	4	2	2	4	3	3	17	22	24	63
9	3	2	4	3	2	3	2	2	2	4	3	4	2	2	1	4	3	2	3	4	3	1	4	2	21	22	22	65
10	0	1	2	3	1	4	0	2	1	3	2	4	1	3	2	4	0	2	2	4	1	3	4	3	13	20	19	52
11	0	0	0	1	0	0	0	4	4	1	3	1	3	4	0	4	2	0	2	0	1	3	2	4	5	20	14	39
12	1	4	4	0	0	4	3	4	2	2	4	0	4	1	3	3	4	4	1	3	4	4	2	0	20	19	22	61
13	2	1	2	2	0	2	1	2	2	1	2	3	1	3	3	4	0	1	4	0	1	4	4	4	12	19	18	49
14	2	3	1	2	3	1	2	2	2	3	2	3	2	2	1	4	0	2	1	3	2	4	0	2	16	19	14	49
15	4	0	1	3	0	2	1	3	2	4	0	2	1	3	2	4	0	2	0	2	3	1	3	2	14	18	13	45
16	0	2	1	3	2	4	0	2	1	3	4	0	2	1	3	4	4	3	2	1	3	4	2	4	14	18	23	55
17	0	2	1	3	2	4	0	1	3	2	4	0	2	3	1	2	4	4	3	1	2	4	1	3	13	17	22	52
18	2	1	2	1	2	0	2	2	3	2	2	0	1	3	2	4	0	2	2	4	1	3	0	2	12	17	14	43
19	0	2	1	3	2	4	0	2	1	3	2	4	0	2	1	3	2	4	0	2	1	3	2	4	14	16	18	48
20	4	3	2	2	0	2	1	3	2	3	1	1	3	1	3	2	2	1	2	2	2	3	4	4	17	16	20	53
21	0	1	2	3	2	4	0	0	2	2	1	2	1	1	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	12	15	12	39
22	4	2	3	1	0	2	3	2	3	1	1	2	3	0	2	2	1	2	2	1	2	4	4	2	17	14	18	49
23	1	4	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	4	3	4	1	4	4	3	4	14	14	27	55
24	1	1	0	1	0	2	2	2	4	1	2	0	1	1	2	2	1	1	0	3	4	1	4	4	9	13	18	40
25	4	1	2	2	0	3	2	3	2	1	2	3	2	0	1	2	1	2	1	3	0	4	3	0	17	13	14	44
26	4	2	1	3	0	2	2	4	3	0	1	2	2	1	1	2	4	4	2	3	1	3	1	4	18	12	22	52

27	2	4	1	0	0	1	4	4	1	1	1	0	4	1	1	2	2	4	2	0	2	1	3	2	16	11	16	43
28	1	4	4	4	0	1	1	1	4	1	1	4	0	0	0	1	0	0	0	2	1	3	2	4	16	11	12	39
29	0	2	2	4	1	3	4	0	0	2	3	0	1	1	3	1	2	2	2	4	0	1	4	1	16	11	16	43
30	4	1	4	1	2	1	2	2	1	3	1	1	1	2	2	0	2	0	3	2	4	1	3	0	17	11	15	43

Data de aprendizaje																																							
n	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	i24	i25	i26	i27	i28	i29	i30	i31	i32	DAP	AOI	PI	AE	AA	APR	
1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	0	3	3	0	3	0	3	3	0	3	3	3	0	0	3	3	0	2	25	17	12	9	8	71	
2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	2	3	3	25	17	14	15	11	82	
3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	0	3	0	3	0	0	0	3	3	0	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	0	24	6	9	12	12	63		
4	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	2	0	3	0	1	2	2	3	2	1	0	1	0	3	1	3	3	3	3	24	13	11	5	15	68		
5	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1	3	2	0	3	1	3	1	3	1	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	23	12	14	10	13	72
6	3	3	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	1	1	2	3	3	2	3	2	1	3	2	1	1	2	3	3	2	3	3	2	22	12	14	9	13	70	
7	3	2	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	0	0	3	3	0	2	1	1	0	3	3	2	3	2	2	1	1	2	0	22	13	7	13	6	61	
8	3	2	3	3	1	0	3	3	3	0	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	0	3	0	2	0	3	0	1	0	1	2	3	21	15	12	5	7	60	
9	3	0	3	3	3	1	3	2	3	0	2	1	0	3	0	2	1	3	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	0	1	3	0	21	8	15	12	7	63	
10	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	3	2	3	3	0	3	3	2	1	0	2	3	3	1	3	3	0	0	0	2	3	1	20	17	11	10	6	64	
11	3	3	3	2	3	1	0	3	2	1	3	3	1	1	2	3	2	3	3	1	2	3	1	2	3	2	3	3	2	3	3	1	20	14	14	11	12	71	
12	1	2	3	3	3	0	1	3	3	3	0	0	2	0	1	1	0	1	1	1	0	1	2	0	3	3	3	3	3	3	3	19	7	4	11	15	56		
13	2	1	3	2	3	0	3	3	2	1	1	3	2	1	0	2	1	1	3	3	1	1	1	0	2	2	2	2	3	3	0	1	19	10	10	7	9	55	
14	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	2	1	2	1	1	3	1	1	2	2	2	1	3	3	1	0	3	3	3	3	0	19	13	11	8	12	63	
15	3	3	3	0	0	3	3	0	3	2	1	0	0	2	2	2	1	2	2	0	1	2	1	1	1	0	0	2	1	0	2	3	18	9	8	3	8	46	
16	3	0	1	3	3	0	2	3	3	0	3	0	1	1	0	3	1	3	1	2	1	0	0	0	1	1	2	3	2	0	1	2	18	8	8	4	8	46	
17	1	1	3	3	1	0	3	1	3	0	3	3	2	0	2	1	2	0	3	3	3	0	1	1	2	3	3	1	0	3	3	3	16	11	11	10	10	58	
18	1	1	3	2	3	0	1	1	3	1	0	3	1	1	0	3	1	1	0	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	3	1	15	9	9	7	11	51	
19	3	1	2	1	1	0	3	3	1	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	3	3	2	3	0	3	2	1	0	15	8	4	11	6	44	
20	1	1	3	3	0	1	3	0	3	3	0	2	1	3	3	0	0	1	0	1	2	1	1	3	3	0	1	1	1	0	0	1	15	12	5	8	3	43	
21	0	3	1	3	3	1	0	1	3	3	3	1	0	0	1	0	3	1	0	3	3	3	2	3	0	3	2	0	3	2	0	3	15	8	13	10	8	54	
22	3	2	3	0	0	1	3	2	1	2	1	2	1	0	3	3	1	2	1	0	1	2	1	2	0	2	3	3	2	0	2	3	15	12	7	8	10	52	
23	3	1	0	3	3	1	0	3	0	2	0	3	1	3	1	3	0	0	2	0	3	0	1	3	0	0	1	3	1	2	3	0	14	13	5	5	9	46	
24	3	0	3	2	1	0	2	0	3	0	1	3	3	3	0	1	3	0	3	3	3	1	0	0	0	0	1	2	3	1	0	0	14	11	13	1	6	45	
25	0	1	3	3	1	3	0	1	2	1	3	2	1	0	1	1	2	2	3	0	3	0	2	2	3	2	3	3	2	0	1	3	14	9	10	12	9	54	
26	3	0	1	0	3	3	3	1	0	3	1	1	0	0	0	3	0	0	3	3	0	3	3	1	0	1	2	3	3	1	1	0	14	8	9	7	8	46	

27	2	3	3	0	0	3	0	3	0	3	3	3	0	3	1	1	0	2	3	0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	0	3	3	14	14	11	9	9	57
28	3	0	1	3	2	3	1	0	1	1	2	3	0	0	2	2	0	1	2	0	0	1	2	3	1	1	2	2	0	0	1	1	14	10	4	9	4	41
29	0	2	3	1	1	2	3	0	2	2	3	0	1	0	1	1	1	2	3	3	3	2	3	1	0	3	1	3	2	1	0	0	14	8	14	8	6	50
30	3	3	0	2	1	0	0	1	2	3	0	1	0	2	0	1	1	3	0	1	1	0	2	1	3	2	0	2	3	3	0	2	12	7	6	8	10	43

ANEXO 4: Validez y fiabilidad estadística

Validez con análisis factorial confirmatorio del cuestionario aprendizaje

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo			.609
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2284,920	
	gl	496	
	Sig.	.000	

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,444	35,763	35,763	2,085	6,515	6,515	7,789	24,341	24,341
2	3,342	10,444	46,207	7,120	22,251	28,765	4,897	15,304	39,645
3	2,387	7,460	53,667	5,170	16,157	44,922	1,988	6,211	45,856
4	1,973	6,167	59,833	2,360	7,375	52,297	1,939	6,060	51,916
5	1,745	5,452	65,285	1,807	5,648	57,946	1,929	6,029	57,946
6	1,400	4,374	69,659						
7	1,324	4,138	73,797						
8	1,149	3,591	77,388						
9	1,081	3,377	80,765						
10	,984	3,075	83,840						
11	,806	2,519	86,359						
12	,714	2,232	88,591						
13	,560	1,751	90,342						
14	,490	1,532	91,875						
15	,415	1,298	93,172						
16	,342	1,068	94,240						
17	,299	,934	95,174						
18	,274	,856	96,030						
19	,254	,795	96,825						
20	,201	,628	97,453						
21	,174	,543	97,995						
22	,127	,397	98,392						
23	,110	,344	98,736						
24	,099	,310	99,046						
25	,087	,273	99,319						
26	,071	,223	99,542						
27	,064	,200	99,742						
28	,033	,102	99,844						
29	,022	,068	99,912						
30	,013	,042	99,954						
31	,011	,033	99,987						
32	,004	,013	100,000						

Método de extracción: máxima probabilidad.

Matriz de factor rotado^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
i13	,879				
i14	,857				
i15	,800				
i10	,786				
i27	,711				
i18	,681				
i19	,637				
i1	,618				
i2	,612				
i12	,608				
i11	,584				
i28	,563				
i16	,428				
i23		,813			
i20		,756			
i5		,723			
i22		,714			
i24		,678			
i26		,591			
i4		,581			
i25		,561			
i3		,538			
i31		,300			
i17		-,234			
i6			,772		
i9			,508		
i32			,174		
i21				,851	
i30				-,177	
i8					,994
i7					,626
i29					-,187

Método de extracción: máxima probabilidad.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Fiabilidad con alfa cronbach del cuestionario de aprendizaje

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	69	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	69	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.917	32

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
i1	38,06	181,438	,620	,913
i2	37,87	179,350	,711	,911
i3	38,46	187,605	,627	,914
i4	38,10	176,563	,689	,911
i5	38,39	184,477	,642	,913
i6	38,25	195,071	,172	,918
i7	38,36	197,293	,070	,919
i8	38,28	198,850	-,036	,920
i9	38,42	196,424	,054	,921
i10	37,97	182,323	,649	,912
i11	38,03	183,587	,671	,912
i12	38,07	184,303	,583	,913
i13	38,41	181,098	,743	,911
i14	37,96	179,777	,717	,911
i15	38,36	180,911	,661	,912
i16	38,45	191,486	,333	,917
i17	38,43	198,543	-,008	,919
i18	38,01	181,897	,670	,912
i19	38,29	184,621	,675	,913
i20	38,00	183,882	,731	,912
i21	38,07	184,421	,565	,914
i22	38,48	180,518	,818	,910
i23	38,01	178,750	,750	,911
i24	38,48	179,606	,771	,911
i25	38,35	184,789	,577	,914
i26	38,00	187,971	,515	,915
i27	38,19	183,155	,657	,912
i28	38,13	185,674	,570	,914
i29	38,22	197,055	,034	,921
i30	38,13	196,233	,070	,921
i31	38,13	193,380	,154	,920
i32	38,12	199,133	-,054	,924

Anexo 5: Descripciones de Instrumentos

Test de Inteligencia Emocional La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-MoodScale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer.

La escala original es una escala rasgo que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. Los índices: Totalmente en desacuerdo (1); Algo de acuerdo (2); De acuerdo (3); Muy de acuerdo (4); Totalmente de acuerdo (5).

DIMENSION	ITEMES
PERCEPCION	1 al 8
COMPRESIÓN	9 al 16
REGULACIÓN	17 al 24

Baremo de la inteligencia emocional

Categorías	PERCEPCION	COMPRESIÓN	REGULACIÓN	TOTAL				
Bajo	8	18	8	18	8	18	24	56
Promedio	19	29	19	29	19	29	57	88
Alto	30	40	30	40	30	40	89	120

Cuestionario sobre aprendizaje

Tuvo como propósito determinar el nivel de **aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas de primaria del distrito de Pausa, 2016** el cual ha sido estructurado en función de sus dimensiones: **Disposición para aprender-problematización, acceso y organización de la información, procesamiento de la información, aplicación o ejercitamiento, autoevaluación y autoconocimiento** .El cuestionario consta de **32 ítems**.

i) Ficha técnica

Nombre del instrumento: Cuestionario sobre **aprendizaje**

Autora: **Chaparro Criales, Eva Fernanda**

Administración: Individual

Procedencia: Programa de doctorado en educación Coracora.

Año: 2,016

Aplicación: estudiantes del sexto grado

Duración: 30 minutos

Usos: **estudiantes del sexto grado de educación primaria de la institución emblemática 65001 Coronel Pedro Portillo UGEL Coronel Portillo, Ucayali, 2018.**

Dimensiones a medir: **Disposición para aprender-problematización, acceso y organización de la información, procesamiento de la información, aplicación o ejercitamiento, autoevaluación y autoconocimiento.**

Nº total de Ítems: **32 ítems.**

ii) Descripción de la Prueba

Se presenta el instrumento elaborado sobre aprendizaje partiendo de la variable general, dividida en cinco dimensiones: **Disposición para aprender-problematización, acceso y organización de la información, procesamiento de la información, aplicación o ejercitamiento, autoevaluación y autoconocimiento.**

Cada una de ellas con sus respectivos indicadores.

Disposición para aprender-problematización: Actitud favorable para aprender, problematización.

Acceso y organización de la información: Acceso de información, organización de la información.

Procesamiento de la información: Procesamiento mental, publicar apuntes de clase.

Aplicación o ejercitamiento: Ejercicios prácticos.

Autoevaluación y autoconocimiento: Desarrollo de hábitos mentales, retroalimentación

En base a estas dimensiones e indicadores se plantearon los ítems, que hacen un total de **32 preguntas**; cada pregunta tiene cuatro alternativas de respuestas: Siempre (3 puntos), muchas veces (2 puntos), a veces (1 punto) y nunca (0 puntos).

Para evaluar la variable 1 (aprendizaje) y las dimensiones se categorizó considerando los rangos que se muestran en el siguiente cuadro:

Categorías	Insatisfactorio	[0-19.2>
	Poco satisfactorio	[19.2-38.4>
	Medianamente satisfactorio	[38.4-57.6>
	Satisfactorio	[57.6-76.8>
	Muy satisfactorio	[76.8-96]

La descripción del instrumento se facilita en el siguiente apartado:

Aprendizaje: (variable2)

Disposición para aprender-problematización (Dimensión 1)

Actitud favorable para aprender (Indicador 1): Se refiere a que el alumno pregunta sobre algo que le interesa, si tiene necesidades sobre algo, es estimulado por ambiente agradable, se automotiva, tiene clima propicio para aprender. **Ítems (1, 2, 3, 4 y 5).**

Problematización (indicador 2): Se refiere a si el alumno discute sobre lo que va a aprender, plantea problemas, tiene desafíos que vencer, plantea problemas sugeridos por su profesor. **Ítems (6, 7, 8 y 9).**

Acceso y organización de la información (Dimensión 2)

Acceso de información (indicador 3): Se refiere a si el alumno incorpora información de textos, repite apuntes de texto. **Ítems (10 y 11).**

Organización de la información (indicador 4): Se refiere a si el alumno sintetiza lecturas, elabora fichas de lectura, elabora comentarios de obras, elabora cuadros sinópticos, elabora mapas conceptuales. **Ítems (12, 13, 14, 15 y 16).**

Procesamiento de la información (Dimensión 3)

Procesamiento mental (indicador 5): Se refiere a si el alumno compara definiciones, busca ejemplos de la vida real sobre conceptos, identifica errores en nociones, analiza errores en textos, clasifica información. **Ítems (17,18, 19, 20y 21).**

Publica apuntes de clase (indicador 6): Se refiere a si el alumno copia los procesos de información. **Ítem (22)**

Aplicación o ejercitamiento (Dimensión 4)

Ejercicios prácticos (indicador 7): Se refiere a si el alumno resuelve casos, desarrolla proyectos, organiza actividades, resuelve problemas, representa situaciones de la vida real. **Ítems (23,24, 25, 26y 27).**

Autoevaluación o autoconocimiento (Dimensión 5)

Desarrollo de hábitos mentales (indicador 8): Se refiere a si el alumno reconoce lo aprendido, identifica su esfuerzo por aprender, reconoce lo que le falta aprender. **Ítems (28, 29y 30)**

Retroalimentación (indicador 9): Se refiere a si el alumno reconoce con su maestro lo que le falta por aprender, reconoce con su maestro lo atinado de la forma de aprender. **Ítems (31 y 32)**

iii) Prueba Piloto

El instrumento elaborado se aplicó de manera preliminar a una muestra piloto equivalente a **69 estudiantes** de una Institución Educativa con características parecidas a la muestra de la presente investigación para pasar los procesos de validación y confiabilidad estadística. Antes de aplicar la prueba piloto se evaluó la claridad de las preguntas y si contextualmente medían el contenido que se espera en la variable sobre **aprendizaje**, asimismo la pertinencia de los distractores considerados para cada ítem.

iv) Validación del Instrumento

El cuestionario sobre aprendizaje, antes de su aplicación en el grupo objetivo, se validó estadísticamente con el análisis factorial confirmatorio: KMO y Bartlett=0.609 con sig.=0.000, obteniéndose para los cinco componentes= 65.285% acumulado de varianza total explicada y la conformación de los ítems a cada uno de los cinco componentes según **(Anexo 4)**.

v) Confiabilidad del Instrumento

Se hizo la prueba de Fiabilidad interna del Instrumento cuestionario sobre **aprendizaje** después de aplicado el Instrumento a la muestra piloto empleando la fórmula

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los Ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los Items

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

El Coeficiente de Alfa de Cronbach obtenido es de $\alpha = 0.917$ este dato señala que el instrumento para evaluar tiene un alto grado de confiabilidad situación que indica que el instrumento realiza mediciones estables en torno a la variable. Ver Cálculo en **(Anexo 4)**