

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

*Enrique Guzmán y Valle*

**Alma Máter del Magisterio Nacional**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de  
la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre Piura, año 2019.**

**Presentada por**

**Rosa Eva ZAPATA BENITES**

**Asesor**

**Fernando Antonio FLORES LIMO**

**Para optar al Grado Académico de  
Doctor en Ciencias de la Educación**

**Lima –Perú**

**2021**

Inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de la  
Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre Piura, año 2019.

A Dios y a mis padres que me impulsaron a ser la persona que soy hoy en día ya que gracias a su motivación constante me hicieron alcanzar muchos logros en especial este que siempre fue mi sueño.

### **Reconocimiento**

El presente trabajo de tesis primeramente me gustaría agradecerle a ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

Finalmente, de una manera muy especial al Director de la Institución Educativa “San José “del distrito 26 de octubre - Piura a quien sin su apoyo no hubiera sido posible el desarrollo de esta investigación.

## Tabla de contenidos

Carátula.....	i
Título .....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento .....	iv
Tabla de contenidos .....	v
Lista de tablas .....	viii
Resumen .....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I. Planteamiento del Problema .....	1
1.1. Determinación del problema .....	1
1.2. Formulación del problema.....	2
1.2.1. Problema general .....	2
1.2.2. Problemas específicos.....	2
1.3. Objetivos.....	3
1.3.1. Objetivo general .....	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	3
1.4. Importancia y alcance de la investigación .....	3
1.4.1. Importancia de la investigación .....	3
1.4.2. Alcances.....	4
Capítulo II. Marco teórico .....	5
2.1. Antecedentes del estudio .....	5
2.1.1. Antecedentes internacionales .....	5
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	8

2.2. Bases teóricas .....	11
2.2.1. Inteligencia emocional.....	11
2.2.2. La autoestima.....	27
2.2.3. Las estrategias metacognitivas .....	35
2.3. Definición de términos básicos.....	43
Capítulo III. Hipótesis y variables .....	46
3.1. Hipótesis .....	46
3.1.1. Hipótesis general .....	46
3.1.2. Hipótesis específicas.....	46
3.2. Variables.....	46
3.2.1. Variable X.....	46
3.2.2. Variable Y.....	47
3.2.3. Variable Z.....	47
3.3. Operacionalización de las variables .....	48
Capítulo IV. Metodología.....	51
4.1. Enfoque de investigación.....	51
4.2. Tipo de investigación.....	51
4.3. Diseño de investigación.....	51
4.4. Método de investigación.....	52
4.5. Población y la muestra.....	52
4.5.1 Población .....	52
4.5.2 Muestra .....	52
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	53
4.6.1. Técnica.....	53
4.6.2. Instrumentos de recolección de información.....	53

4.7. Tratamiento estadístico.....	55
Capítulo V. Resultados.....	59
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	59
5.1.1. Validez.....	59
5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos.....	61
5.2. Presentación y análisis de resultados.....	63
5.2.1. Nivel descriptivo.....	63
5.2.2. Nivel inferencial.....	65
5.2.3. Contrastación de hipótesis.....	67
5.3. Discusión de resultados.....	72
Conclusiones.....	81
Recomendaciones.....	82
Referencias.....	83
Apéndices.....	88
Apéndice A. Matriz de consistencia.....	112
Apéndice B. Instrumentos de evaluación.....	114
Apéndice C. Ficha técnica.....	123

### Lista de tablas

Tabla 1. Concepto de emoción .....	16
Tabla 2. Clasificación .....	36
Tabla 3. Clasificación de Elosia y García.....	43
Tabla 4. Operacionalización de la variable X: Inteligencia emocional .....	48
Tabla 5. Operacionalización de la variable Y: Autoestima .....	49
Tabla 6. Operacionalización de la variable Z: Estrategias metacognitivas. ....	50
Tabla 7. Niveles de validez por criterio de expertos, sobre el cuestionario de inteligencia emocional .....	59
Tabla 8. Niveles de validez por criterio de expertos, sobre cuestionario sobre autoestima	60
Tabla 9. Niveles de validez por criterio de expertos, sobre cuestionario sobre estrategias metacognitivas .....	60
Tabla 10. Valores de los niveles de validez.....	60
Tabla 11. Valores de los niveles de confiabilidad.....	62
Tabla 12. Coeficiente de KR20 .....	62
Tabla 13. Coeficiente de KR20 .....	62
Tabla 14. Coeficiente de KR20 .....	63
Tabla 15. Variable X: Inteligencia emocional.....	63
Tabla 16. Variable Y: Autoestima.....	64
Tabla 17. Variable Z: Estrategias metacognitivas .....	64
Tabla 18. Resumen de los estadísticos descriptivos de las variables inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas.....	65
Tabla 19. Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman.....	67
Tabla 20. Resultados hipótesis específica 1 .....	68



Tabla 21. Resultados de hipótesis 2.....	70
Tabla 22. Resultados de hipótesis 3.....	71

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo central determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019. El enfoque utilizado en el estudio fue cuantitativo, el tipo de investigación sustantiva o de base, conocida también como fundamental o pura, El diseño de la investigación fue descriptivo correlacional. Se utilizó el método de investigación hipotético deductivo. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos que nos permitieron recabar la información respectiva, fueron: Cuestionario sobre inteligencia emocional, cuestionario sobre autoestima y cuestionario sobre estrategias metacognitivas. Entre las conclusiones más resaltantes encontradas podemos señalar que: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019. Existe relación significativa entre la autoestima y las estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

**Palabras Claves:** Inteligencia emocional – Autoestima – Estrategias metacognitivas.

### **Abstract**

The objective of this research work was to determine the relationship between emotional intelligence, self-esteem and metacognitive strategies in high school students of the Educational Institution San José, district 26 of October, Piura, year 2019. The approach used in the study was quantitative, the type of substantive or basic research, also known as fundamental or pure the research design was descriptive correlational. The deductive hypothetical investigation method was used. The technique used was the survey and the instruments that allowed us to gather the respective information were: Questionnaire on emotional intelligence, questionnaire on self-esteem and questionnaire on metacognitive strategies. Among the most outstanding conclusions found we can point out that: There is a significant relationship between emotional intelligence and self-esteem in high school students of the Educational Institution San José, district 26 of October, Piura, year 2019.

There is a significant relationship between emotional intelligence and metacognitive strategies in high school students of the Educational Institution San José, district 26 of October, Piura, year 2019.

. There is a significant relationship between self-esteem and metacognitive strategies in secondary students of the Educational Institution San José, district 26 of October, Piura, year 2019.

**Keywords:** Emotional intelligence - Self-esteem - Metacognitive strategies.

## Introducción

En el presente estudio se establecen averiguaciones respecto a tres variables sumamente importantes, como son: la inteligencia emocional, la autoestima y estrategias metacognitivas; como condiciones básicas para viabilizar la incorporación de competencias y aprendizajes, en los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas en el país.

Para Mehrabian, 1993 (citado por Grajales, 1999) la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir de manera apropiada las emociones personales y las de otros; ejercer dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas en diversas situaciones de la vida. Participar en relaciones donde la expresión honesta de las emociones está balanceada entre cortesía, consideración y respeto.

Seleccionar trabajos que sean gratificantes emocionalmente lo cual elimina el aplazamiento, la auto-duda, y el bajo logro; y, por último, balancear nuestras actividades entre el trabajo, el hogar y la vida recreativa.

En relación con la inteligencia emocional, señalamos que es una forma de interactuar con el mundo, considerando los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

La inteligencia emocional nos permite sostener el equilibrio requerido para establecer relaciones e interacciones con los otros y adecuarnos al contexto, como requisitos mínimos y necesarios para involucrarnos en el proceso de enseñanza aprendizaje y obtener los correspondientes logros educativos.

Por otro lado, es necesario advertir la trascendencia de la autoestima, ésta es responsable de los fracasos y éxitos en las personas. "...ya que una persona con "una autoestima adecuada", vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará su capacidad para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso" (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009)

Para Bonet (1999) "La autoestima es un conjunto de actitudes que dependen de las percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen, es la percepción evaluativa de uno mismo".

Como se puede percibir, la autoestima es el vehículo que impele a nuestro organismo, que, en forma organizada, orienta nuestro accionar acorde a nuestra forma de ser y de comportarnos.

Del mismo modo, la importancia de la metacognición para la educación radica en el hecho de considerar que todo educando es un aprendiz, que en forma constante se halla ante nuevas tareas o situaciones con implicancias de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los estudiantes "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de "enseñar a aprender".

En nuestras sociedades actuales no solo los niños, y adolescentes tienen que estar aprendiendo nuevas tareas de forma permanente, sino también los adultos, a quienes constantemente se les presentan situaciones problemáticas no previstas que deben resolver.

Pozo (1996) afirma que la adquisición de nuevas estrategias para aprender es una de las nuevas exigencias formativas que nuestras sociedades están generando. Esta nueva demanda está siendo reconocida y recogida en las reformas Educativas que se están llevando a cabo en diferentes países de Europa y Latinoamérica. Así, por ejemplo, el documento Curricular Base para la Enseñanza obligatoria en España expresa que es necesario que el estudiante tome conciencia de los procesos que utiliza en la elaboración de conocimiento, facilitándole la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados (MEC 1989).

En ese sentido, creemos de suma importancia establecer el presente estudio, que aborda la problemática referida a la relación que se pueda estar dando entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas:

Seguidamente presentamos el estudio, que presenta cinco capítulos, con sus correspondientes rubros:

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, con su respectiva determinación del problema, formulación del problema, formulación de objetivos, así como la importancia y los alcances de la investigación.

El segundo capítulo, marco teórico, se exponen los antecedentes de estudios directamente vinculados con nuestro trabajo de investigación, para luego desarrollar las bases teóricas actualizadas; así como, se definen los términos básicos.

En el tercer capítulo, hipótesis y variables del estudio, se formulan las hipótesis generales y específicas, se determinación de variables y su correspondiente operacionalización.

En el cuarto capítulo, metodología, se define el enfoque; así como, el tipo, diseño, método, población y muestra de la investigación. También las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el tratamiento estadístico de los datos.

En el quinto capítulo, resultados, se precisan aspectos referidos a la validez y confiabilidad de los instrumentos, resultados y discusión de los resultados.

Finalmente exponemos las conclusiones, las recomendaciones, referencias y acompañamos los apéndices.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Determinación del problema

La inteligencia emocional, la autoestima y las estrategias metacognitivas, son constructos teóricos de suma relevancia, para lograr los aprendizajes y por ende de la calidad educativa; en la actualidad cobran más trascendencia considerando que el campo de su desarrollo en las diversas instituciones conduce al logro de los objetivos institucionales y el éxito de la institución educativa.

Las empresas de éxito toman en cuenta la inteligencia emocional de su personal como son: gerentes, directores, rectores, trabajadores, empleados, etc. El éxito de la gestión educativa requiere, como requisito básico de quienes la componen, de la inteligencia emocional de sus trabajadores.

La inteligencia emocional, desde su aparición como constructo, ha suscitado diferentes perspectivas teóricas, entre ellas la de Reuven Bar-On, para quien esta inteligencia no cognitiva se asemeja a los factores de la personalidad, pero se diferencia de ellos, puesto que puede modificarse en el transcurso de la vida (Bar-On, citado por Ugarriza, 2001).

En las variadas situaciones que se presentan en la vida estudiantil se observa las posibilidades del uso de la inteligencia emocional, especialmente cuando no encontramos la tranquilidad emocional correspondiente, cuando tenemos problemas para establecer la correcta toma de decisiones y el manejo de nuestros conflictos emocionales; nos vemos frustrados y buscamos asesoría para poder revertir este mal momento.

Ante esta situación la mayoría de los docentes no saben cómo intervenir, tienen escasa información para revertir la situación o faltan estudios que configuren la problemática, motivo por el cual pensamos que es necesario implementar estrategias diferenciadas de aprendizaje, que nos posibiliten revertir esta situación.



Según Daniel Goleman (1998, p.66) dice: “los hombres que tienen una inteligencia emocional elevada son socialmente equilibrados, sociables y alegres, no son pusilánimes ni suelen pensar las cosas una y otra vez. Poseen una notable capacidad de compromiso con las personas o las causas, de asumir responsabilidades y de alcanzar una perspectiva ética, son solidarios y cuidadosos de las relaciones”

Es por esta razón que la Inteligencia Emocional es un tema de importancia para consolidar los principios de tolerancia y respeto en la medida que podemos medirla veremos qué relación tiene con las estrategias de aprendizaje y la autoestima.

Si las Estrategias de Aprendizaje están bien enfocadas los aprendizajes van a estar bien encaminadas teniendo como concepto que las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje (Wiesten y Weber; 1988,1989) y que ayudan al mejor rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

En esa perspectiva, planteamos el siguiente estudio de investigación, queriendo establecer la relación que pueda existir entre inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

Pg. ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?

### **1.2.2. Problemas específicos**

Pe. 1. ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?

Pe. 2. ¿Cuál es la relación que existe entre inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?

Pe. 3. ¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Og. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Oe. 1. Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Oe. 2. Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Oe. 3. Establecer la relación que existe entre la autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

### **1.4. Importancia y alcance de la investigación**

#### **1.4.1. Importancia de la investigación**

La importancia teórica conceptual está referida a la posibilidad que nos brinda el estudio al brindar información teórica que viene a ser el fundamento epistemológico del

estudio, contamos con datos y referencias que nos van a permitir tener una concepción cabal respecto a las variables estudiadas.

En cuanto se refiere a la importancia pedagógica contamos una información insumo que nos va a permitir establecer una toma de decisiones en relación con los planes, programas y actividades que consideren el trabajo relacionado con las variables del estudio.

La importancia de aplicabilidad práctica nos permite contar con los resultados del estudio, para compartirlo en la institución educativa con la comunidad educativa, e implementar las medidas correctivas que el caso amerita.

#### **1.4.2. Alcances**

Alcance geográfico: Distrito 26 de octubre, ámbito de la jurisdicción de la UGEL Piura.

Alcance institucional: Institución Educativa San José

Alcance temático: I – Autoestima – Estrategias metacognitivas.

Alcance poblacional: Estudiantes.

## **Capítulo II. Marco teórico**

### **2.1. Antecedentes del estudio**

#### **2.1.1. Antecedentes internacionales**

Escobar (2013) Las inteligencias múltiples y su incidencia en el rendimiento académico de la Escuela Francisco Flor de la Parroquia Celiano Monge Cantón-Ambato-Provincia de Tungurahua. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. El interés de realizar por intermedio de la Maestría en Evaluación Educativa de la Universidad Técnica de Ambato, la investigación de las inteligencias múltiples de los alumnos de la Escuela Fiscal Francisco Flor es por lograr un aumento en el rendimiento académico y superar la calidad institucional. La importancia de la presente investigación radica en que se adquiere nuevas destrezas y conocimientos que promueven, fundamentalmente un cambio de actitud del Desempeño Docente y del Estudiantado. Los Beneficiarios directos de esta investigación serán los estudiantes de la Escuela Fiscal Francisco Flor. El impacto de la presente investigación radica esencialmente en los beneficiarios pues ellos serán en quienes se justifique y desarrolle la presente en vista de que generará un comportamiento de conocimientos y saberes ricos que por ende beneficiarán a su autoestima (alumnos), en el maestro la satisfacción del deber cumplido. La utilidad práctica de esta investigación consiste en encontrar solución a la problemática investigada, la misma que es un módulo didáctico para el desarrollo de las inteligencias múltiples pretende ser un instrumento muy útil, y de gran apoyo en el proceso educativo escolar; debe ser utilizado con flexibilidad, creatividad e iniciativa, que conlleva una práctica activa, útil, con el propósito de constituirse en un instrumento que contribuya a los maestros en su desempeño sustentado en las inteligencias múltiples que asistan en la formación integral del educando. Revisando y analizando la problemática de investigación, y sus diversas causales, llegamos a la conclusión que: la mejor alternativa de solución al problema mencionado anteriormente es

el diseño de un modelo metodológico de enseñanza para los docentes de la escuela Francisco Flor en la cual se incluya el uso de estrategias que motivan y potencializan el uso de la teoría de las inteligencias múltiples.

Guadalajara (2003), de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León – México, realizó un estudio. “Educar con Inteligencia Emocional”, tomó una muestra de 60 sujetos pertenecientes al personal de educación del nivel primaria pública (1º, 2º, 5º, 6º grado), en donde se intenta definir cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional. Además de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional con base al género. Esto, relacionándolo con el término inteligencia emocional, que es la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, a actuar sabiamente en las relaciones humanas, ya que ésta es una de las más importantes tareas del personal docente. Ésta es una investigación descriptiva en la que se empleó el diseño ex post facto, con los objetivos de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional de la muestra y el nivel de inteligencia emocional con el conocimiento de la misma. Se aplicó como instrumento un cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional que presenta diferentes situaciones que aporta el grado de inteligencia emocional, y arribó a las conclusiones, que el nivel de inteligencia emocional de la muestra en general, obtuvo un nivel alto en la mayoría de los sujetos, con un 58% del total de ellos (35 sujetos); con un porcentaje menor del 27% en el nivel muy significativo (16 sujetos); un porcentaje aún menor de 10 % está el nivel medio (6 sujetos); y por último con un 5% en el nivel bajo (3 sujetos). En la investigación se basaron en una escala de inteligencia emocional, lo cual permitió determinar si el personal se encuentra en un nivel bajo, medio, alto o muy significativo en cuanto a la inteligencia emocional que aplica en su labor diaria.

Corso (2001), en Kentucky desarrolló la siguiente Tesis, Inteligencia emocional en los adolescentes: Cómo se relaciona con el talento, con los estudiantes de la Western Kentucky University. En esta investigación se examinó la relación entre inteligencia emocional y el talento en la adolescencia. Los participantes fueron 100 estudiantes entre 12-16 años, aceptados en un programa verbal y matemático Juvenil de Verano para Talentosos de la Western Kentucky University. Los estudiantes completaron el EQ-i: YV, y sus padres tasaron a los estudiantes en cinco áreas de inteligencia emocional según una Escala de Likert de 1 a 7 puntos. Encontrando que los adolescentes talentosos tuvieron un resultado significativamente superior que los no talentosos de su misma edad en EQ Total, Adaptabilidad, y Manejo del Estrés.

Bara (2001) en su tesis Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad, llega a las siguientes conclusiones: En la investigación internacional se ha podido comprobar el importante papel de las estrategias en el proceso de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje que, dentro de la corriente cognitiva, persigue el objetivo de aprender a aprender, proporcionando al alumno las herramientas para que sea capaz de abordar la información y adquirir un conocimiento útil en múltiples situaciones. De esta manera, se ha pasado de un concepto de aprendizaje entendido desde una perspectiva mecanicista a otro de tipo constructivista, caracterizado por la funcionalidad de los aprendizajes y el enseñar a pensar. En esta dirección, se ha pasado de un profesor transmisor de conocimientos a un mediador de la tarea de aprender. Necesariamente el papel del alumno debe cambiar, y así de un alumno receptivo y pasivo, que adquiere sólo conocimiento, se ha pasado a un estudiante activo, participativo y constructivo de su tarea y del propio proceso de aprendizaje. En este sentido es donde adquiere todo su significado el objetivo de la

educación, esto es, el aprender a aprender y aprender a pensar, a elaborar juicios, a ser crítico, a ser capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje y, en definitiva, a que sepa utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que le faciliten y le favorezcan la construcción del aprendizaje. Las anteriores consideraciones, desarrolladas más profundamente en la parte teórica de esta Tesis, tienen una gran importancia en los resultados obtenidos en las dos investigaciones desarrolladas en el apartado empírico.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

Challco, Cori y Salas (2016) La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica. El propósito de este estudio fue establecer que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales. El tipo de investigación es sustantiva, no experimental, cuantitativa y transversal, el método aplicado ha sido el descriptivo y el diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Para este estudio, la muestra estuvo conformada por los 33 estudiantes del primer grado de la promoción 2015, de la Institución Educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión, UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho-Chosica; es decir, la muestra fue censal. Después del tratamiento estadístico, se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales en la muestra en estudio.

Córdova (2011) en su tesis Relación entre las estrategias metacognitivas, los hábitos del estudio y la actitud científica de los estudiantes en asignaturas de investigación de la Universidad César Vallejo de Chimbote, 2010, Lima, UNE, EPG 2011, para optar el grado académico de Doctor en la mención Ciencias de la Educación. Al tratarse de tres variables, en esta investigación se empleó el ANOVA para que se verifique la correlación. En este caso, en la conclusión general, se afirma que hay correlación alta entre las

estrategias metacognitivas, los hábitos del estudio y la actitud científica de los estudiantes en asignaturas de investigación de la Universidad César Vallejo de Chimbote, 2010, Lima, UNE, EPG 2011.

Hurtado (2010) en su tesis *Relación entre las estrategias metacognitivas y la capacidad de resolución de problemas matemáticos en las alumnas de Educación Secundaria con bajo rendimiento en el área de Matemática de la institución educativa Heroínas Toledo del distrito del Callao*, para optar el grado académico de Magíster en la mención *Problemas de Aprendizaje*. En la conclusión general se menciona que hay una correlación alta según la R de Pearson entre las estrategias metacognitivas y la capacidad de resolución de problemas matemáticos en las alumnas de Educación Secundaria con bajo rendimiento en el área de Matemática de la institución educativa Heroínas Toledo del distrito del Callao.

Rodríguez (2008) en su tesis *Las estrategias cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología, Química, y Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta*, 2008, para optar el grado académico de Magíster en la mención *Docencia Universitaria*. En una de sus recomendaciones, la tesista recomienda una serie de actividades para desarrollar el pensamiento crítico, entre los cuales podemos mencionar el debate, la mesa redonda, la argumentación oral y los juegos de roles.

Heredia Nahula, César Jaime (2003) “*Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal*” para optar el grado de Magíster en dicha Universidad. Las conclusiones más relevantes son: El resultado de las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico indican que se alcanzaron correlaciones estadísticamente significativas y posteriores tal como detallamos a continuación: El



análisis de las correlaciones entre las 5 escalas y las 15 subescalas de Inteligencia Emocional y las notas de los cursos y el rendimiento promedio indica que existe correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos los que nos lleva a pensar que la inteligencia emocional interviene en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos por lo que los docentes deben ser extremadamente cuidadosos a la hora de relacionarse con ellos. Es un hecho que los nuevos sistemas educativos deben considerar la necesidad de introducir cursos y/o programas de entrenamiento que puedan contribuir y mejorar la inteligencia emocional de los alumnos con la finalidad de formar alumnos más eficientes de acuerdo a las exigencias que plantea el mundo de hoy. En lo que corresponde a las comparaciones de la inteligencia emocional por genero los resultados indican que existen diferencias significativas solo en las subescalas relaciones interpersonales, responsabilidad social y en las escalas de coeficiente intrapersonal observándose que en todos los casos los varones alcanzan puntajes más elevados que las mujeres. Respecto al rendimiento académico por asignatura los resultados indican que existen diferencias significativas en los cursos de ecología y psicología notándose que en ambos casos los varones alcanzaron mejores notas que las mujeres en el resto de cursos, no existen diferencias significativas por lo podemos afirmar que tanto los hombres como mujeres rinden igual.

Quintana (2001), realizó un estudio sobre la: Relación entre la inteligencia emocional, la asertividad y el liderazgo del estudiante de la U.N.M.S.M, encontrando que si existe una correlación significativa entre la conducta asertiva y la inteligencia emocional, sin embargo entre, ambas variables y el componente de liderazgo académico consistente en ser percibidos por los compañeros de estudio como adecuados para apoyarlos en la empresa de mejorar su rendimiento académico, la correlación es negativa.

Ugarriza (2001) realizó el siguiente trabajo de investigación: La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. A través de esta investigación se buscó examinar las propiedades psicométricas del Bar-On I-CE, con un énfasis en la verificación de la estructura factorial 1-5-15 que sustenta a este instrumento, tal como es postulado por Reuven Bar-On. La muestra estuvo conformada por 1,996 individuos (41.2% hombres, 58.8% mujeres, de 15 años en adelante), de varios niveles educativos y socio-ocupacionales (escolares, universitarios, profesionales, técnicos, amas de casa, desempleados). Los análisis realizados confirmaron la estructura factorial propuesta por Bar-On, reportándose que la consistencia interna de la escala total es muy alta (0.93). De manera complementaria se presentan de manera sucinta datos sobre diferencias en relación al sexo y la edad de los evaluados, apreciándose varios paralelos con los hallazgos realizados por Bar-On (1997). Así, se observa que mientras no existen diferencias significativas en la expresión del CE total en cuanto al sexo, varias diferencias emergen a lo largo de 11 de los 15 factores del I-CE, que en algunos casos favorecen a los hombres, y en otros a las mujeres. De igual modo, se refiere la existencia de diferencias atribuibles a la edad, las cuales se reportan en todos los factores de la Inteligencia Emocional, bajo un patrón que sugiere que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad. Finalmente, se refieren haremos para la administración, calificación e interpretación del "ICE".

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Inteligencia emocional**

#### **2.2.1.1. Generalidades y concepto de inteligencia**

Antes de tratar respecto a Inteligencia emocional, consideramos que es importante resaltar algunos conceptos que guarda relación directa con ella:

## **Inteligencia**

Existen diversas definiciones sobre la inteligencia, pero el concepto más comprensible para nosotros sobre este término es la que se refiere a una aptitud o capacidad que nos permite recoger información de nuestro interior y del mundo que nos rodea, con la finalidad de emitir la respuesta más adecuada a las exigencias que nos presenta la vida cotidiana, entendiendo también que la inteligencia depende de la dotación genética y de las vivencias que experimenta la persona durante su ciclo vital. De acuerdo a Eysenck (1983), la inteligencia ha sido objeto de estudio desde el tiempo de Platón y Aristóteles. Este concepto surge al observar a quienes intentan resolver problemas o aprender cosas difíciles que exigen esfuerzo como las matemáticas, las lenguas o la historia. Hay personas que dan la impresión de no encontrar dificultad alguna en todo esto y salen adelante de manera destacada; otras, en cambio, son muy lentas y a menudo fracasan rotundamente.

Herbert Spencer formuló la teoría de la inteligencia tradicional. Ésta sostiene que todo acto de conocimiento comprende un doble proceso: analítico o discriminativo, por una parte, sintético o integrativo por otra; siendo su función esencial la de capacitar al organismo para que responda y se adapte a un medio que siempre es complejo y cambiante.

### ***2.2.1.2. Evolución del concepto de inteligencia***

Con el transcurso del tiempo, la inteligencia ha sido definida y estudiada bajo un número diverso de rubros, su evolución histórica ha diferenciado tres momentos, el correlacional o de los psicómetros, el de la teoría de la información y el concepto de inteligencias múltiples de Gardner.

El primero incluye desde el inicio de la medida de la inteligencia por Galton, Binet y Simón, y el desarrollo de una enorme variedad de modelos gracias a la utilización de la

metodología correlacional entre los que tenemos: el bifactorial de Spearman, el de las habilidades mentales primarias independientes de Thurstone, el de Guilford con 120 factores, el de Cattell que distingue entre Inteligencia Fluida (que representa la habilidad personal para razonar y resolver problemas en situaciones novedosas y poco familiares) e Inteligencia Cristalizada, (que muestra el grado en que la persona ha logrado apropiarse del conocimiento de una cultura en particular). Uno de sus rasgos en común entre todos estos modelos y a la vez uno de sus puntos débiles, es que en el mejor de los casos parecen estar midiendo sólo inteligencia académica.

En segundo lugar, desde la perspectiva cognitiva la inteligencia se ha enfocado como procesamiento de la información y formación de patrones diferenciados de conexiones, y ha supuesto la consideración del origen social de las capacidades mentales superiores, y, por tanto, la posibilidad de su adquisición o mejora. La integración entre ambas corrientes la encontramos en la teoría componencial de Sternberg (1997) que contiene tres subteorías, una respecto al contexto, otra respecto a la experiencia y la última respecto a los componentes cognitivos del procesamiento de información.

La subteoría contextual procura determinar qué es lo que se debe considerar como "inteligente" dada una cultura particular o contexto. Según esta subteoría, la conducta inteligente implica la adaptación al medio ambiente presente, ya sea seleccionando el ambiente más óptimo o readecuando el ambiente inmediato.

La subteoría experiencial sostiene que la expresión de cualquier conducta inteligente estará en función de la cantidad de experiencia que se tenga con relación a la tarea. Se sostiene que la inteligencia se demuestra más efectivamente cuando la tarea a realizar es relativamente nueva o no familiar.

La subteoría componencial describe las estructuras cognitivas y los procesos que participan en producir una conducta inteligente. Se proponen tres procesos:

Metacomponentes (son procesos de monitoreo y control) componentes del desempeño (son procesos de ejecución de planes) y los componentes de adquisición de conocimiento (que codifican y recopilan nuevo conocimiento).

Al considerar de manera integral la teoría de Sternberg, encontramos que ésta plantea la existencia de diferentes aspectos o clases de inteligencia. Ejemplo de los cuales pueden

Ser la inteligencia académica e inteligencia práctica. Pero siguen siendo planteamientos muy académicos.

Fue Gardner (1983), durante los primeros años de la década de los ochenta quien con su modelo de las Inteligencias Múltiples reconoce a otras capacidades humanas el mismo valor que tradicionalmente se había concedido de manera exclusiva a las capacidades verbales y matemáticas, (una concepción reduccionista de la inteligencia, producto del contexto histórico educativo y social en que surgió). Esta teoría propone que al menos existen ocho inteligencias relativamente independientes.

Estas son: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-kinésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Gardner reconoce que la experiencia personal llega a influir en el grado que cada una de estas inteligencias logra expresión. Además, en lugar de caracterizar la inteligencia de una persona por medio de un puntaje específico, propone que se determine un perfil de las inteligencias personales, tomando en cuenta actividades culturalmente valiosas que puedan ser expresadas en un contexto familiar.

Como hemos visto, a través del tiempo, el desarrollo del concepto inteligencia se centró en el ámbito de las habilidades intelectuales y, es hasta la primera mitad de los años noventa que surge una perspectiva diferente de la inteligencia, propuesta que surge desde

el enfoque de la psicología del comportamiento relacionada con la personalidad y que se ha dado por denominar Inteligencia Emocional.

Goleman (1995), tiene el gran mérito de divulgar y presentar al público en general tanto las habilidades emocionales y sociales como las conductas a ellas asociadas, bajo un concepto como el de inteligencia emocional. Conocimiento que reúne dos conceptos (inteligencia y emoción) tradicionalmente contrapuestos e incluso excluyentes, pero cargados de referencias positivas de valor.

Así, inteligencia es algo deseable, de lo que uno se siente orgulloso y que se asocia a competencia, facilidad y logro.

Emoción es algo que se relaciona con los sentimientos, la pasión, la libertad y la posibilidad de sentir y disfrutar, con lo más característico y lo más personal de uno mismo, con lo más vital, y con lo más humano que una persona puede tener.

El término emoción deriva del verbo latino “emovere”, que significa modificar o agitar, por lo cual en un sentido restringido se considera que es una reacción afectiva que surge súbitamente ante un estímulo; dura corto tiempo y comprende una serie de repercusiones psico-corporales. En otras palabras, es un estado emotivo, violento y pasajero, un choque brusco que rompe el equilibrio psicofisiológico del sujeto. Velásquez (1972)

De lo antedicho fluye que una emoción afecta a todo el organismo, altera el equilibrio corporal; nos predispone para la acción, varía en calidad e intensidad. Las emociones generan consecuencias de orden afectivo y orgánico -fisiológicas. Pueden ser agradables y desagradables (Allport). De ira, miedo y amor (Watson); de emergencia, benignas y sexuales (Gates); benignas, fuertes y desintegrantes (Dumas); agresivas, inhibitorias y entusiastas (Cole); esténicas y asténicas (Wundt); primaria, secundaria y

derivadas (Dougall), etc. Los componentes de las emociones son la activación, la evaluación y la expresión Reátegui (1998).

### 2.2.1.3. Significado de las emociones

El significado de las emociones no es unívoco, al contrario, existen múltiples semánticas, referentes e interpretaciones diversas y hasta contradictorias; incluyendo no solo las del sentido común; sino también, en la misma ciencia psicológica y pedagógica, en las cuales se identifican y valoran de modos muy variados. Esta heterogeneidad existente no es simplemente teórica, sino que tienen implicancias prácticas muy grandes.

Por ejemplo, el concepto emoción en la psicología conductista o neoconductista es bastante diferente del que se tiene en la psicología gestaltiana o en la humanista, constructivista o marxista.

No obstante, no se trata aquí de hacer un deslinde conceptual detallado, sino que nos atenemos al concepto de mayor consenso sobre emoción que existe entre los especialistas y que es el ya mencionado y que se puntualiza en la definición de términos básicos.

Cooper (1997), reúne los siguientes significados para el concepto de emoción:

**Tabla 1.**

#### *Concepto de emoción*

<b>Significado convencional</b>	<b>Significado de alto rendimiento</b>
Señal de debilidad	Señal de fortaleza
No tiene lugar en negocios, trabajo, etc.	Indispensable en el negocio, trabajo, etc.
Confunden Suprimirlas	Explican, aclaran
Evitan a personas emotivas. Atienden sólo a la idea Usan palabras no emotivas	Integrarlas
Obstaculizan el buen juicio. Nos distraen.	Buscan personas emotivas
Señal de vulnerabilidad	Buscan la emoción
	Usan palabras emotivas
	Indispensables para el buen juicio.
	Nos motivan
Obstruyen o retardan la razón Complican la planeación Administrativas	Nos hacen reales y vivos
Socavan autoridad.	Fortalecen o aceleran la razón
	Generan creatividad e innovación.
	Proactivas
	Consolidan autoridad

Asimismo, las emociones son energías activadoras de los valores éticos como la confianza, integridad, empatía, etc. Del mismo modo, son poderosos organizadores de nuestros pensamientos y acciones, despiertan la intuición y la curiosidad.

Por su parte, Weinsinger (1998), acota que las emociones son las encargadas de proporcionarnos informaciones y datos importantes acerca de nosotros mismos, de otras personas y de alguna situación en particular. Por ejemplo, si descargamos nuestro mal humor sobre un alumno, colega o pareja puede ser indicio de que nos encontramos asfixiados por el exceso de trabajo o cualquier problema personal que por algún motivo no podemos expresarlo calmadamente. Pero si escuchamos la información proporcionada por las emociones, estaremos en la capacidad de modificar conductas y pensamientos negativos con el fin de transformar situaciones.

Así lo conoce el autor aludido, cuando nos dice que “... las emociones desempeñan un papel importante en el ámbito laboral, estudio, relaciones interpersonales, donde de la ira al entusiasmo, de la frustración a la satisfacción, cada día nos enfrentamos a emociones propias y ajenas en el trabajo. La clave está en utilizar las emociones de forma inteligente hacer deliberadamente que nuestras emociones trabajen en beneficio propio, de modo que nos ayuden a controlar nuestra conducta y nuestros pensamientos para obtener mejores resultados”.

El contexto donde el niño se va a desarrollar determinará cómo se establecerán sus emociones; como vemos al nacer, ya que se expresa el potencial de las mismas. Esto significa que es producto de la herencia, la manifestación psicológica de sus instintos.

Las emociones que experimenta el niño durante su infancia especialmente, a la larga se convertirán en hábitos, para que en su etapa adulta se configuren como parte de su personalidad y carácter.



En la medida en que las emociones que se experimentan con mayor frecuencia se conviertan en hábitos, se establecerá la forma de cómo ha de ser en el futuro su relación interpersonal. He ahí la capital importancia de una buena educación emocional.

#### ***2.2.1.4. Tipos de emociones***

Se sostiene que existen cientos de emociones, junto con combinaciones, variables, mutaciones y matices. El argumento de que existe un puñado de emociones centrales se basa en cierta medida en el descubrimiento de Ekman, 1992 (citado por Goleman 1995) según el cual las expresiones faciales para cuatro de ellas (temor, ira, tristeza, placer) son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos prealfabetizados presumiblemente no contaminados por la exposición al cine o la televisión.

Goleman (1995) señala que cada emoción ofrece una definida disposición a actuar; cada una nos señala una dirección que funciona bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana.

Dado que estas situaciones se repiten una y otra vez a lo largo de la historia de la evolución, el valor de supervivencia de nuestro repertorio emocional fue confirmado por el hecho de que quedaron grabadas en nuestros nervios como tendencias innatas y automáticas del corazón humano.

Tomando en cuenta la finalidad adaptativa de las emociones, Goleman en “La Inteligencia Emocional” nos plantea que existen 6 categorías básicas de emociones y que cada una de ellas tiene diferentes funciones.

**Ira:** Rabia, cólera, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad, exasperación, mal genio, hostilidad, animadversión, indignación, violencia y odio.

La ira nos induce hacia la destrucción. La sangre fluye a las manos, y así resulta más fácil tomar un arma o golpear al enemigo; el ritmo cardiaco se eleva, lo mismo que el nivel de adrenalina, lo que garantiza que se podrá cumplir cualquier acción vigorosa.

**Miedo:** Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad, desconfianza, fobia, recelo, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico.

El miedo nos encamina hacia la protección. La sangre va a los músculos esqueléticos, en especial a los de las piernas, para facilitar la huida. El organismo se pone en un estado de alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.

Estas dos emociones, en su manifestación extrema, están asociadas con el bloqueo del córtex prefrontal gestor de la memoria operativa, obstaculizando las facultades intelectuales y la capacidad de aprender. Mientras que, en intensidades moderadas, son promotores del aprendizaje (la ansiedad como activación y la ira como "coraje").

**Alegría:** Felicidad, diversión, euforia, gratificación, placer, alivio, deleite, dicha, estremecimiento, éxtasis, orgullo, satisfacción y manía, da una sensación de bienestar, de seguridad.

La alegría nos induce a reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien. Aumenta la actividad de los centros cerebrales que inhiben los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes. El organismo está mejor preparado para encarar cualquier tarea, con buena disposición y estado de descanso general.

**Sorpresa:** Conmoción, sobresalto, asombro, desconcierto, estupefacción, maravilla, shock. La sorpresa nos ayuda a que nos orientemos frente a la nueva situación. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa. El levantar las cejas permite un mayor alcance visual y mayor iluminación en la retina, lo que ofrece más información ante un suceso inesperado.

**Tristeza:** Pena, soledad, aflicción, autocompasión, melancolía, pesimismo, desaliento, desesperanza, duelo, depresión y nostalgia.

La tristeza nos motiva hacia una nueva reintegración personal. El descenso de energía tiene como objetivo contribuir a adaptarse a una pérdida significativa (resignación).

**Aversión:** Disgusto, asco, fastidio, molestia, insatisfacción, impaciencia, solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión.

La aversión nos produce rechazo hacia aquello que tenemos delante. La expresión facial de disgusto es igual en todo el mundo (el labio superior torcido y la nariz fruncida) y se trataría de un intento primordial por bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento perjudicial.

#### ***2.2.1.5. Etimología de la Inteligencia Emocional***

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

El concepto de Inteligencia Emocional, aunque sea considerado un tema actual, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Thorndike, (citado por Eysenck, 1983) quien la definió como "La habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y, actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Para Thorndike, además de la inteligencia social, que es la capacidad para entender a otros y de interrelacionarse con los demás, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta o conceptual que se refiere a la capacidad para manejar ideas y símbolos; y la inteligencia mecánica o concreta que implica la habilidad física manual y/o corporal de instrumentación espacial y la capacidad para entender y manejar objetos.

Aunque la psicología conoce desde siempre la influencia decisiva de las emociones en el desarrollo y en la eficacia del intelecto, en la década del 80 (denominada la década del cerebro) se intensificaron los estudios dirigidos a investigar más profundamente las emociones con relación a su enorme potencial.

Un ilustre antecedente cercano de la Inteligencia Emocional lo encontramos en la obra de Gardner, Howard de la Universidad de Harvard, quien en 1983 propuso su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples" ("Frames of Mind", 1983) planteando inicialmente que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo, las cuales son:

**Inteligencia lingüística:** Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

**Inteligencia lógica:** Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

**Inteligencia musical:** Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

**Inteligencia visual: Espacial:** La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

**Inteligencia kinestésica:** Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.

**Inteligencia interpersonal:** Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

**Inteligencia intrapersonal:** Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Posteriormente amplió su teoría con una más:

Inteligencia naturalista: Se refiere a la habilidad para diferenciar todas las cosas vivientes tales como plantas y animales, así como todo lo relacionado con la conservación del medio ambiente.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social y, hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner (1995) definió a ambas como sigue:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás; en particular, contrastes en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado... "

Y a la Inteligencia Intrapersonal como "el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."

El término Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, para describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, la comprensión de los sentimientos de otras personas y el control de la emoción de forma que intensifique la vida.

Pero fue Goleman (1995), investigador y periodista del New York Times, con su libro Inteligencia Emocional quien impulsó este concepto en la conciencia pública, para referirse a las siguientes habilidades:

Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión.

Autorregulación, controlar los impulsos, de la ansiedad, diferir las gratificaciones, regular nuestros estados de ánimo.

Motivarnos y perseverar a pesar de las frustraciones (optimismo).

Empatía y confianza en los demás.

Las artes sociales.

#### **2.2.1.6. Concepto de Inteligencia Emocional**

Según Goleman, (1995) exponente mundial de la teoría de la Inteligencia Emocional, el término “Inteligencia Emocional” se refiere a “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

Es un término que engloba habilidades muy distintas, aunque complementarias de la inteligencia académica, de las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI.

Asimismo, la Inteligencia Emocional comprende una serie de habilidades que el Dr. Goleman caracteriza como "interdependientes, jerárquicas y genéricas". En otras palabras, cada una requiere de las otras para desarrollarse, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan."

Para Mehrabian, 1993 (citado por Grajales, 1999) la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir de manera apropiada las emociones personales y las de otros; ejercer dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas en diversas situaciones de la vida. Participar en relaciones donde la expresión honesta de las emociones está balanceada entre cortesía, consideración y respeto.

Seleccionar trabajos que sean gratificantes emocionalmente lo cual elimina el aplazamiento, la auto-duda, y el bajo logro; y, por último, balancear nuestras actividades entre el trabajo, el hogar y la vida recreativa.

La Inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como:

“Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.”

Se refiere entonces a un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta individual, reacciones, estados mentales, estilo de imitación y estilo de comunicación. Estos factores afectan de manera directa los niveles de éxito, satisfacción, la habilidad para contactarse con otras personas, así como la habilidad individual para enfrentar el estrés, los niveles de auto estima, la percepción de control, el estado general de la mente y el bienestar emocional.

Aprovechar la inteligencia emocional no implica estar siempre contento o evitar las perturbaciones, sino mantener el equilibrio: saber atravesar los malos momentos que nos depara la vida, reconocer y aceptar los propios sentimientos y salir airoso de esas situaciones sin dañarse ni dañar a los demás. La difusión de este "alfabetismo emocional", como señala Goleman, (1995), pocas veces valorado en su justa medida, haría del mundo (y por ende de las organizaciones) un lugar más agradable, menos agresivo y más estimulante. No se trata de borrar las pasiones, sino de administrarlas con inteligencia.

Goleman, refiere que el Coeficiente Emocional (C.E.) es tan importante para el éxito como lo es el Coeficiente Intelectual (C.I.); sin embargo, sostiene que los factores

que determinan el éxito en la vida tanto personal como profesional, en un 20% corresponden al C.I., en tanto que el 80% restante corresponde a factores del C.E.

Entonces podemos concluir, que la Inteligencia Emocional es el uso inteligente de los sentimientos y emociones, es hacer que nuestras emociones trabajen para nosotros utilizándolas adecuadamente, controlándolas o regulándolas.

Ellas nos deben ayudar a guiar nuestras acciones y nuestros pensamientos hacia mejores resultados; es por ello que las personas exitosas, que triunfan en la vida son aquellas que consiguen unir la Inteligencia Racional con la Inteligencia Emocional.

#### ***2.2.1.6. Componentes de la inteligencia emocional***

El tener conciencia sobre nuestras emociones hace posible que nosotros mismos podamos observarnos mientras actuamos y, si algo no está saliendo bien, estaremos en la capacidad de influir sobre determinadas acciones de manera que estas resulten beneficiosas.

Por ejemplo, si somos conscientes de que estamos elevando el tono de voz y empezando a enfadarnos con algún amigo, colega, jefe, etc., podemos comenzar bajando el tono de voz, menguar la irritación y responder con respeto.

Weinsinger (1998) nos dice al respecto que la clave está en saber sintonizar, nuestros sentimientos con la abundante información que disponemos, sobre nosotros mismos.

Esta información nos ayuda a comprender cuando respondemos, nos comportamos, comunicamos y funcionamos en diversas situaciones.

Al procesamiento de toda esta información es a lo que llamamos autoconciencia. Si poseemos un alto grado de autoconciencia nos convertiremos en nuestro propio punto de mira. Eso conlleva a comprender qué cosas tienen importancia para nosotros, como las experimentamos, qué es lo que queremos y sentimos; además, el cómo nos perciben u



observan los demás. Este conocimiento subjetivo de nuestras emociones no solamente guía nuestro comportamiento sino también nos sitúa en una justa perceptiva para poder elegir lo más conveniente.

Por lo dicho anteriormente, podemos decir que la autoconciencia nos ayuda a mantener el norte, nos alerta inmediatamente en un momento de desorientación.

Para desarrollar o aumentar nuestra autoconciencia debemos meditar seriamente sobre nuestra forma de reaccionar frente a las personas y frente a los hechos que conforman nuestra realidad laboral, social, educativa, familiar, etc. Particularmente, debemos examinar, sintonizar con nuestros sentidos, saber cuáles son nuestras intenciones, prestar atención a nuestros actos y sostener un diálogo interior permanentemente.

La automotivación ayuda a iniciar una tarea y llevarla a buen término. Weinsinger, expone que desde un punto de vista técnico, la motivación es el empleo de energía en una dirección específica y para un fin específico, en el contexto de la educación emocional para canalizar todo el proceso y mantenerlo en marcha".

Por lo demás, existen cuatro fuentes de motivación:

Nosotros mismos (nuestros pensamientos, respuesta moral, nuestro comportamiento, experiencia, capacidad, etc.).

Amigos comprensivos, familiares y colegas en las que tenemos mucha confianza y que tengan disponibilidad de tiempo.

Un mentor emocional (persona real o ficticia), que nos sirve como modelo de motivación. Preguntarse, por ejemplo, ¿Qué haría Mandela en esta situación? ¿Cómo se sentiría Marie Curie en tal situación?, etc. Pensar en un mentor emocional refuerza nuestra confianza, entusiasmo, resistencia y optimismo.

Nuestro entorno: convertir nuestro lugar de trabajo en un espacio sano, rodearnos de objetos motivadores y organizar el lugar de trabajo de tal manera que nos beneficie en lugar de perjudicarnos.

### **2.2.2. La autoestima**

#### **2.2.2.1. Generalidades y concepto**

“La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar” Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009). Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo.

Se considera necesario enfatizar que es amor, es decir, que al tenerse amor a sí mismos la persona tiene la facultad de aceptarse tal cual es, cuando se dice así se refiere que se sabe y se está consciente que es un ser humano y que como tal es poseedora de cualidades, pero también tiene defectos.

Al estar conscientes de esto y al amarse de verdad como lo dice el autor citado anteriormente no se puede caer en el egoísmo, la vanidad, el contenido de sí mismo, la auto justificación, el fariseísmo que al contrario de quererse, es al final de todo un valor muy débil de él mismo, ya que al creerse superior y lo mejor, no se acepta los defectos terminando en pensar que no los posee, entonces pierde la facultad de ser auto crítico, lo cual es malo para cada individuo porque la realidad es que es un ser humano y que tiene defectos; y el poderse ver con defectos es lo que hace a éste avanzar en la vida para una mejor calidad de vida.

Si nos adentramos en el término autoestima, en un primer momento la podemos definir por la construcción del término como lo manifiesta Massó (2001) que “el

significado más directo de la palabra auto (sí mismo/a) Estima (amor, aprecio) es quererse a sí mismo, lo cual no constituye ni egoísmo, ni una actitud enfermiza, sino es un sentimiento fundamental”.

Según como se encuentre nuestra autoestima, ésta es responsable de muchos fracasos y éxitos, ya que “una autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo de mí mismo, potenciara la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso” (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009)

Para Bonet (1999) “La autoestima es un conjunto de actitudes que dependen de las percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen, es la percepción evaluativa de uno mismo”.

“La importancia de la autoestima estriba en que concierne a nuestro ser, a nuestra manera de ser y al sentido de nuestra valía personal. Por lo tanto, no puede menos de afectar a nuestra manera de estar y actuar en el mundo y de relacionarnos con los demás. Nada en nuestra manera de pensar, de sentir, de decidir y de actuar escapa a la influencia de la autoestima”. (Bonet, 1999)

Lo que exhorta a tener en cuenta que como humanos se comenten equivocaciones, e incluso se tienen limitaciones, ya sean estas físicas o emocionales; pero que también no hay que perder de vista que se tiene la capacidad de levantarse, y que cada caída no es un fracaso eterno, sino verlo como una oportunidad que nos da la vida de conocernos más y de obtener la experiencia que en la próxima equivocación poder confiar en la capacidad que tenemos de seguir adelante y alcanzar los objetivos que deseamos.

También un significado muy profundo de "Autoestima es la fuerza innata que impulsa al organismo hacia la vida, hacia la ejecución armónica de todas sus funciones y hacia su desarrollo" según (Yagosesky, 2007)

Es necesario comprender el hecho de que nos tenemos a nosotros mismos y somos conscientes de lo que valemos, tanto por nuestra capacidad de dar a los demás, de amar, de compartir; esto ya viene a ser un motivo muy grande para seguir existiendo y dar lo mejor de sí con alegría y solidaridad.

Una autoestima baja afecta la educación en general. Según Espíndola (2000), refiriéndose a estudiantes señaló: "Sus metas son muy sencillas: prepararse para un trabajo, sobrevivir en clases para pasar el rato, ganar aprobación de sus compañeros y satisfacer sus deseos inmediatos. En breve, carecen de habilidades intelectuales críticas y alguna motivación significativa para obtenerlos. Han desarrollado fórmulas para pasar a través de sus clases, fórmulas a los cuales están habituados de una forma profunda e inconsciente. Se encuentran intelectualmente confundidos, psicológicamente inseguros, ideológicamente ciegos y filosóficamente indiferentes".

#### ***2.2.2.2. Características de la autoestima***

Indicios positivos de autoestima

Según Bonet (1999) La persona que se autoestima suficientemente, tiene las siguientes características:

Cree con firmeza en ciertos valores y principios, y está dispuesta a defenderlos incluso aunque encuentre oposición. Además, se siente lo suficientemente segura de sí misma como para modificarlos si la experiencia le demuestra que estaba equivocada.

Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio criterio, y sin sentirse culpable cuando a otros no les parezca bien su proceder.

No pierde el tiempo preocupándose en exceso por lo que le haya ocurrido en el pasado ni por lo que le pueda ocurrir en el futuro. Aprende del pasado y proyecta para el futuro, pero vive con intensidad el presente

Confía plenamente en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar fácilmente por fracasos y dificultades. Y, cuando realmente lo necesita, está dispuesta a pedir la ayuda de otros.

Como persona, se considera y siente igual que cualquier otro; ni inferior, ni superior; sencillamente, igual en dignidad; y reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.

Da por sentado que es interesante y valiosa para otras personas, al menos para aquellos con los que mantiene amistad.

No se deja manipular, aunque está dispuesta a colaborar si le parece apropiado y conveniente.

Reconoce y acepta en sí misma diferentes sentimientos y pulsiones, tanto positivas como negativas, y está dispuesta a revelárselos a otra persona, si le parece que vale la pena y así lo desea.

Es capaz de disfrutar con una gran variedad de actividades.

Es sensible a los sentimientos y necesidades de los demás; respeta las normas sensatas de convivencia generalmente aceptadas, y entiende que no tiene derecho —ni lo desea— a medrar o divertirse a costa de otros”

Indicios negativos de autoestima

Según Bonet (1999) La persona con autoestima deficiente suele manifestar algunos de los siguientes síntomas:

Autocrítica rigorista, tendente a crear un estado habitual de insatisfacción consigo misma.

Hipersensibilidad a la crítica, que la hace sentirse fácilmente atacada y a experimentar resentimientos pertinaces contra sus críticos.

Indecisión crónica, no tanto por falta de información, sino por miedo exagerado a equivocarse.

Deseo excesivo de complacer: no se atreve a decir «no», por temor a desagradar y perder la benevolencia del peticionario.

Perfeccionismo, o autoexigencia de hacer «perfectamente», sin un solo fallo, casi todo cuanto intenta; lo cual puede llevarla a sentirse muy mal cuando las cosas no salen con la perfección exigida.

Culpabilidad neurótica: se condena por conductas que no siempre son objetivamente malas, exagera la magnitud de sus errores y delitos o los lamenta indefinidamente, sin llegar a perdonarse por completo.

Hostilidad flotante, irritabilidad a flor de piel, siempre a punto de estallar aun por cosas de poca importancia; propia del supercrítico a quien todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface.

Tendencias defensivas, un negativo generalizado (todo lo ve negro: su vida, su futuro y, sobre todo, su sí mismo) y una inapetencia generalizada del gozo de vivir y de la vida misma”

### ***2.2.2.3. Graduación de la autoestima***

En la práctica, podemos advertir que todas las personas son capaces de desarrollar la autoestima positiva, al tiempo que nadie presenta una autoestima totalmente sin desarrollar. Cuanto más flexible es la persona, tanto mejor resiste todo aquello que, de otra forma, la haría caer en la derrota o la desesperación”.[]

Según Branden (2010) manifiesta que: “la autoestima es un concepto gradual. En virtud de ello, las personas pueden presentar en esencia uno de tres estados:

- Tener una autoestima alta equivale a sentirse confiadamente apto para la vida, o, usando los términos de la definición inicial, sentirse capaz y valioso; o sentirse acertado como persona.
- Tener una baja autoestima es cuando la persona no se siente en disposición para la vida; sentirse equivocado como persona.
- Tener un término medio de autoestima es oscilar entre los dos estados anteriores, es decir, sentirse apto e inútil, acertado y equivocado como persona, y manifestar estas incongruencias en la conducta actuar, unas veces, con sensatez, otras, con irreflexión, reforzando, así, la inseguridad.

#### ***2.2.2.4. Dimensiones de la autoestima***

##### *Autovaloración*

La aparición de las formaciones psicológicas particulares en cada individuo, depende de la influencia social que este recibe en los diferentes grupos de los que va formando parte a lo largo de su vida, como son: El grupo familiar, el escolar, el laboral, los grupos de amigos, las instituciones y organizaciones sociales de manera general, entre otros. Pero también depende de los procesos externos e internos de autorreferencia, los cuales se sintetizan en la autovaloración, otra de las formaciones psicológicas de la Personalidad, una de las que se llega a formar más tardíamente y por tanto una de las más complejas a la hora de abordar su estudio.

Entonces podemos decir que: "La autovaloración es una configuración de la Personalidad, que integra de modo articulado un concepto de sí mismo por parte del sujeto, en el que aparecen cualidades, capacidades, intereses y motivos, de manera precisa, generalizada y con relativa estabilidad y dinamismo, comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de su vida. Puede incluir contenidos que se poseen, otros deseables y otros inexistentes que constituyen un resultado

de las reflexiones, valoraciones y vivencias del sujeto sobre sí mismo y sobre los contenidos esenciales de su propia Personalidad”. La concepción que el individuo elabore sobre sí mismo, influirá en gran medida en la configuración de las otras formaciones psicológicas de su Personalidad y le permitirá afrontar los retos de la vida de una determinada manera.

La autovaloración puede tener ciertos grados de desarrollo en cada individuo de acuerdo con sus características psicológicas individuales, en función de la manera en que se percibe a sí mismo física y subjetivamente, de acuerdo con las cualidades, aptitudes y capacidades que cree poseer, con qué sexo, género, familia y cultura se siente identificado, hasta qué punto se conoce, y cuánto se estima. Estas características, sin lugar a dudas adquieren matices particulares, a partir de las percepciones individuales del sujeto, pero se encuentran también determinadas por las condiciones de vida y educación en las que se haya formado su personalidad. Por tanto, la influencia social no puede ser obviada cuando a la personalidad nos referimos.

Así la autovaloración puede ser estructurada, adecuada y efectiva, cuando el sujeto tiene un profundo conocimiento y conformidad consigo mismo, reconociendo y aceptando sus cualidades y defectos, creando una clara definición de su identidad personal, manteniendo coherencia entre lo que desea, lo que hace para lograrlo y el reconocimiento de hasta qué punto puede llegar, aceptando así elementos contradictorios, sin que se destruya la estabilidad de su autovaloración. Esto se expresa a través de ricas, variadas, coherentes y profundas reflexiones del sujeto sobre sí mismo y en la posibilidad que este posea de prever adecuadamente los niveles de realización que puede alcanzar.

#### *Autosuperación*

Estrechamente relacionada con la superación, la autosuperación como proceso es de suma importancia y somos del criterio que, como forma de la Educación Avanzada,



pocos son los pedagogos, psicólogos, sociólogos, etc. que se han dedicado a investigar sobre este proceso docente educativo y a fundamentar acerca de las bases científicas que lo sustentan.

Dada las exigencias actuales de la enseñanza secundaria es necesario que la autosuperación pase a ocupar papeles protagónicos en la superación de nuestros estudiantes ya que es ella una forma organizativa vital que logra garantizar la vigencia del concepto de superación permanente.

Según Motola (1996), “la autosuperación es la forma organizativa de superación llamada a dar respuestas a las continuas necesidades cognoscitivas del estudiante, mayormente cuando en ocasiones tiene que resolver problemas totalmente nuevos para él, en correspondencia del mundo complejo y cambiante en que estamos insertados y que constituye la fuente de los diseños curriculares del sistema educativo”. Por eso el autor considera que en los diseños curriculares actuales no debe excluirse la autosuperación, como forma activa de enriquecimiento cognoscitivo del estudiante, debe verse como una vía a través de la cual se puede transformar el acervo cultural de la persona y los contenidos de las distintas disciplinas de ahí se deriva su carácter activo, transformador y creativo, ya que es capaz de modificar profesional y humanamente al individuo.

Motola (1996), enuncia principios que rigen la autosuperación y que a continuación se destacan:

- Carácter individual de la autosuperación de todo profesional.
- Carácter práctico de la autosuperación
- La sistematicidad e intensidad de la autosuperación
- El contenido de la autosuperación es diferente para cada grupo de profesionales y hasta para cada profesional.
- El carácter multilateral de la autosuperación

- La interrelación de la autosuperación con otras formas de superación
- El carácter variable de las formas y métodos de la autosuperación en dependencia del nivel de preparación profesional de las posibilidades de acceso a las fuentes de información y de otros factores.

La autopreparación es una forma de superación, momento necesario e imprescindible en cada docente independientemente del tipo de enseñanza que se trate. Los mismos tienen que incorporar a sus estilos de vida como elemento primario la lectura, vista como proceso complejo autodidáctico y de autoeducación, de pensar de forma activa y creadoramente, de examinar el contenido de la obra, analizarla, entender la lógica de exposición, destacar lo esencial, compara los conocimientos existentes con los recién adquiridos para enriquecerlos. (Krapivin, 1983)

### **2.2.3. Las estrategias metacognitivas**

#### **2.2.3.1. Generalidades y concepto**

En la presente investigación nos basaremos en las propuestas de Díaz y Hernández (2002) sobre las estrategias cognitivas:

Para Díaz las estrategias cognitivas y las estrategias de aprendizaje están relacionadas: “La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977)” (Díaz y Hernández, 2002, p. 235).

Así, Díaz conceptúa los procesos cognitivos como: “son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos, recuperación, etcétera” (Díaz y Hernández, 2002, p. 235).

Sobre la clasificación de las estrategias cognitivas, citaremos a Pozo (1990):

**Tabla 2.**

*Clasificación*

<b>Proceso</b>	<b>Tipo de estrategia</b>	<b>Finalidad u objetivo</b>	<b>Técnica o habilidad</b>
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabras clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	Uso de categorías Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales

Las estrategias cognitivas de recirculación de la información se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren). Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso (acompañada en su forma más compleja con técnicas para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla e la memoria a largo plazo .Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen

escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz; de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos (Alonso, 1991; Pozo, 1989)

Las estrategias cognitivas de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual y verbal-semántica. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias cognitivas de organización de información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de esta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (Monereo, 1990)

### ***2.2.3.2. La metacognición***

Según Glaser, citado por Carretero (2001), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Carretero (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”.

En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí.

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán

llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas.

### ***2.2.3.3. La importancia de la metacognición***

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo educando es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los estudiantes “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender”.

En nuestras sociedades actuales no solo los niños, y adolescentes tienen que estar aprendiendo nuevas tareas de forma permanente, sino también los adultos, a quienes constantemente se les presentan situaciones problemáticas no previstas que deben resolver.

Pozo (1996) afirma que la adquisición de nuevas estrategias para aprender es una de las nuevas exigencias formativas que nuestras sociedades están generando. Esta nueva demanda está siendo reconocida y recogida en las reformas Educativas que se están llevando a cabo en diferentes países de Europa y Latinoamérica. Así, por ejemplo, el documento Curricular Base para la Enseñanza obligatoria en España expresa que es necesario que el estudiante tome conciencia de los procesos que utiliza en la elaboración de conocimiento, facilitándole la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados (MEC 1989).

### ***2.2.3.4. El uso de la metacognición***

A continuación, plantearemos dos criterios que pueden orientar la enseñanza de las estrategias metacognitivas.

Según el grado de conciencia sobre las estrategias (Burón 1990).

Entrenamiento ciego. Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los escolares lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender, pero no para “aprender a aprender”. No parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los educandos que presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.

Entrenamiento informado o razonado. Tiene lugar cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. La práctica de las estrategias específicas de la tarea se acompaña de una información explícita sobre la efectividad de las mismas, basándose en el argumento de que las personas abandonan las estrategias cuando no se les enseña cómo emplearlas, porque no saben lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para apreciar su utilidad para el rendimiento, ni se dan cuenta de que pueden ser útiles en diferentes situaciones.

Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, sobre las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de las mismas. Esto significa que una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia como a su aplicación flexible y no rutinaria.

Entrenamiento metacognitivo o en el control. En la instrucción metacognitiva se avanza respecto de la instrucción razonada, en el sentido de que el profesor, además de

explicar a los colegas la utilidad de usar una estrategia concreta, los induce a que ellos mismos lo comprueben, de modo que los lleva, indirectamente, a tomar conciencia de su efectividad.

Esta modalidad de inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la metacognición, a la noción de transferencia. Esto significa, en consecuencia, que, si aspiramos a que los educandos aprendan a aprender, el método didáctico ha de ser, el metacognitivo.

Según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al escolar (Mateos, 2001). Una alternativa metodológica que puede emplearse para lograr los objetivos de la instrucción metacognitiva, inspirada básicamente en la filosofía de la transferencia gradual del control del aprendizaje, concibe al profesor en el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a participar de un nivel creciente de competencia y, al mismo tiempo, retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del estudiante.

Esta metodología de trabajo supone cuatro etapas:

Instrucción explícita. Mediante este tipo de instrucción, el profesor proporciona a los alumnos de modo explícito, información sobre las estrategias que después van a ser practicadas. Esta información puede ofrecerse a través de:

Explicación directa, que debe dar cuenta explícitamente de las estrategias que se van a enseñar y de cada una de sus etapas. La explicación debe procurar conocimientos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y



por qué). Una mayor conciencia de estos aspectos de las estrategias puede redundar en una aplicación más flexible de las mismas.

**Modelado cognitivo.** En forma complementaria a la instrucción que se ofrece a través de la explicación del profesor, éste puede modelar la actividad cognitiva y metacognitiva que lleva a cabo durante la tarea. En este modelado cognitivo se sustituyen las conductas observables a imitar, características del modelado conductual, por acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo. Se trata de modelar, no sólo las acciones cognitivas implicadas en la tarea, sino también las actividades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de las primeras.

**Práctica guiada.** Esta práctica se realiza con la colaboración del profesor quien actúa como guía que conduce y ayuda al alumno en el camino hacia la autorregulación.

La característica distintiva de esta práctica es el diálogo entre profesor y estudiante, cuyo fin es proporcionar al estudiante ayuda y guía suficiente para alcanzar metas que quedan fuera de sus posibilidades sin esa ayuda.

**Práctica cooperativa.** Proporciona una fuente adicional de andamiaje al aprendizaje individual. Se lleva a cabo en el contexto de la interacción con un grupo de iguales que colaboran para completar una tarea. El control de la actividad se traslada al grupo para distribuirse entre sus miembros.

**Práctica individual.** Para aumentar la responsabilidad del alumno se puede proponer un trabajo individual que puede apoyarse mediante guías de autointerrogación, conteniendo las preguntas que uno mismo debe plantearse para regular su propia actuación durante la tarea.

Para terminar, se mencionará una clasificación de Elosúa y García (1993, 17)

**Tabla 3.***Clasificación de Elosia y García*

<b>Clasificación</b>
Conocimiento de la cognición (metacognición)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del qué</li> <li>• Noción del cómo</li> <li>• Conocimiento del cuándo y el dónde</li> <li>• Variables o categorías de personas, tarea y estrategia</li> <li>• Experiencias cognitivas</li> </ul>
Regulación del conocimiento (autorregulación)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y aplicación del conocimiento</li> <li>• Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación)</li> <li>• Evaluación (relacionada con las categorías de personas, tarea y estrategias)</li> </ul>

### 2.3. Definición de términos básicos

**Aprendizaje.-** Proceso mediante el cual el sujeto incorpora o modifica una experiencia a su presente conocimiento o destreza. es el motivo imprescindible del acto formativo.

**Autoestima. -** “La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar” Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009).

**Capacidades.-** La formación por competencias aparece estrechamente vinculada con la innovación en tecnologías blandas trabajadores y está causando una verdadera revolución en la forma de mirar la educación pese, a que ya Larousse, la define como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que persiguen y decidir sobre lo que concierne al trabajo supone conocimiento razonado ya que no hay comportamiento ni conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar la competencia”.

**Educador.-** Ser educador significa ser instruido, culto, paciente y firme; ser astuto, sutil, y perseverante. Y por encima de todo significa saber amar, y comprender claramente la influencia que puede proyectarse sobre los alumnos; la enorme responsabilidad que implicar emular a dios en alguna medida, al contribuir el mundo del mañana”.

**Enseñanza.** - Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos.

**Estrategias.** - En realidad una estrategia resulta de combinar dos o más de las categorías didácticas citadas antes para desarrollar una clase, sin embargo, en forma específica podemos decir que es un conjunto o secuencia de pasos o procesos que sirven para desarrollar las diferentes actividades significativas y producir aprendizajes mucho más interesantes.

**Estrategia de aprendizaje.** - Un modelo de aprendizaje constructivo y significativo exige un modelo de programación y orientación — aprendizaje constructivo y significativo. Una visión psicológica y contextual nos indica cuales son las capacidades y valores que se deben desarrollar en un contexto social. la visión psicológica facilitará el proceso de interiorización y aprendizaje de estas capacidades y valores por medio de contenidos, procedimientos y estrategias.

**Estrategias metacognitivas.** - Las estrategias metacognitivas vienen a ser todas las operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, que incluye a la atención, percepción, codificación, almacenaje recuperación de la información.

**Inteligencia emocional.** - Según Goleman, (1995) exponente mundial de la teoría de la Inteligencia Emocional, el término “Inteligencia Emocional” se refiere a “la

capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

**Motivación.** - Son las causas que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación.

**Planificación.** - Hacer plan o proyecto de una acción, plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc.

## **Capítulo III. Hipótesis y variables**

### **3.1. Hipótesis**

#### **3.1.1. Hipótesis general**

Hg. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

#### **3.1.2. Hipótesis específicas**

He. 1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

He. 2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

He. 3. Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

### **3.2. Variables**

#### **3.2.1. Variable X**

##### ***Inteligencia emocional***

##### ***Definición conceptual***

Según Goleman, (1995) exponente mundial de la teoría de la Inteligencia Emocional, el término “Inteligencia Emocional” se refiere a “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

**Definición operacional**

Incluye las dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

**3.2.2. Variable Y***Autoestima***Definición conceptual**

La autoestima se refiere a la autovaloración de las personas, es decir, al cariño o estima por uno mismo.

**Definición operacional**

Incluye las dimensiones: Autovaloración y autosuperación.

**3.2.3. Variable Z***Estrategias metacognitivas***Definición conceptual**

Las estrategias metacognitivas vienen a ser todas las operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, que incluye a la atención, percepción, codificación, almacenaje recuperación de la información.

**Definición operacional**

Incluye las dimensiones: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición

### 3.3. Operacionalización de las variables

**Tabla 4.**

*Operacionalización de la variable X: Inteligencia emocional*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Índices</b>
<b>VX: Inteligencia emocional</b>	Intrapersonal	Sentido de vida	24 ítems	Nunca
		Expresa sentimientos		Algunas veces
		Reconoce emociones		Frecuentemente
		Seguridad		Siempre
		Confianza		
	Interpersonal	Demuestra afecto	19 ítems	
		Comunicativo		
		Empático		
		Relaciones positivas		
		Sociable		
	Manejo de estrés	Enfrenta los problemas	09 ítems	
		Maneja conflictos		
		Soporta estrés		
		Demuestra paciencia		
Tiene carácter				
Estado de ánimo	Optimista	11 ítems		
	Alegre			
	Actitud positiva			
	Maneja problemas			

**Tabla 5.***Operacionalización de la variable Y: Autoestima*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>ítems</b>	<b>Índices</b>
<b>VY: Autoestima</b>	Autovaloración	Evalúa constantemente sus acciones del día. Fomenta el trabajo cooperativo entre sus compañeros. Valora la cooperación y el trabajo en equipo como medio de facilitar el cambio.	10 ítems	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre
	Autosuperación	Tiene capacidad para adaptarse al cambio e incorporar nuevas ideas. Está dispuesto a aceptar las críticas de sus compañeros. Siente confianza para resolver conflictos entre sus compañeros.	10 ítems	



**Tabla 6.***Operacionalización de la variable Z: Estrategias metacognitivas.*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Índices</b>
<b>VZ:Estrategias metacognitivas</b>	Conocimientos de la cognición	Conozco el índice, los apartados, cuadros, gráfico, negritas o cursivas del material de aprender y sé hacer resúmenes.	20	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre
	Regulación de la cognición	Conozco la importancia de la primera lectura Visión de conjunto Antes de comenzar a estudiar, leo el índice o el resumen, los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursiva del material de aprender. Anoto los puntos más importantes Reviso la lectura inicial Visión de conjunto		

## **Capítulo IV. Metodología**

### **4.1. Enfoque de investigación**

Por la naturaleza del estudio, le corresponde un enfoque de investigación cuantitativo, en tanto se encarga de recolectar información para probar hipótesis, con base a las mediciones numéricas y el análisis estadístico, para finalmente establecer patrones de comportamiento o probar teorías.

### **4.2. Tipo de investigación**

El tipo de investigación asumido en el presente trabajo es sustantivo o de base, en razón a que procura tener información y conocer la problemática materia de preocupación del presente estudio, sin tener la necesidad de poner en práctica el conocimiento adquirido.

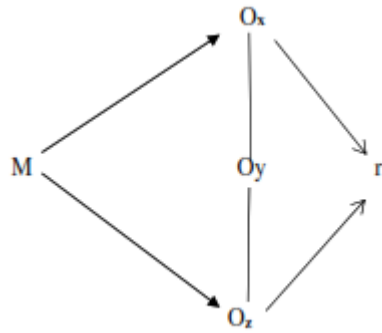
Sánchez y Reyes (2015, 44) es llamada también pura o fundamental, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, está orientado al descubrimiento de principios y leyes.

### **4.3. Diseño de investigación**

En el diseño descriptivo correlacional, el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a un objetivo de estudio, la particularidad de este diseño es que no se considera el contraste de un tratamiento.

Hernández (2006,155) Los diseños correlacionales tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripción, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales.

El diseño es descriptivo correlacional, no experimental de corte transversal e índole correlacional.



Donde:

M = Muestra

Ox = Inteligencia emocional

Oy = Autoestima

Oz = Estrategias metacognitivas

r = Correlación

#### 4.4. Método de investigación

El método empleado en la investigación fue hipotético deductivo, se plantea conjeturas que luego son confrontadas con los datos recabados de los estudiantes.

Bernal (2006,56) El método hipotético deductivo consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos.

#### 4.5. Población y la muestra

##### 4.5.1 Población

La población estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

##### 4.5.2 Muestra

El muestreo utilizado fue el intencionado, no probabilístico y censal, cuya característica es que incluye a la mayoría de la población. La muestra se conformó

finalmente con 50 estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

#### **4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

##### **4.6.1. Técnica**

La técnica utilizada en el presente estudio es la encuesta

##### **4.6.2. Instrumentos de recolección de información**

A fin de recabar la información respectiva se utilizaron tres cuestionarios, uno por cada variable, cuyo propósito es recopilar los datos requeridos en el estudio sobre el grado de relación entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas.

Los instrumentos son formales y estructurados, constando de una sección preliminar de carácter informativa e instructiva, en la que se describe el fin del cuestionario y se señalaron las recomendaciones que han de seguir los encuestados para que los datos suministrados sean objetivos.

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación de acuerdo a las variables son los siguientes:

##### ***Cuestionario sobre inteligencia emocional***

##### ***Ficha técnica***

Nombre del Instrumento: Cuestionario sobre inteligencia emocional

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de la inteligencia emocional.

Población: estudiantes

Número de ítem: 63

Aplicación: colectiva

Administración: 30 minutos

Índices: Nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre

Dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

***Cuestionarios sobre autoestima***

***Ficha técnica***

Nombre del Instrumento: cuestionario sobre autoestima

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de la autoestima.

Población: estudiantes

Número de ítem: 20

Aplicación: colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos

Índices: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Dimensiones: Autovaloración y autosuperación.

***Cuestionarios sobre estrategias cognitivas***

***Ficha técnica***

Nombre del Instrumento: Cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de las estrategias metacognitivas.

Población: estudiantes

Número de ítem: 20

Aplicación: colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos

Índices: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Dimensiones: Conocimientos de la cognición y regulación de la cognición.

#### **4.7. Tratamiento estadístico**

La implementación del diseño estadístico del presente estudio, considero el tratamiento de estadísticas descriptivas e inferenciales, seguidamente se procedió al análisis de los aspectos cuantitativos de la información, considerando para ello:

- Valor Mínimo
- Valor máximo
- Media aritmética
- Desviación típica y varianza
- La distribución de frecuencias
- La prueba de hipótesis.

Una vez que se determinó el tamaño de la muestra  $n = 50$  estudiantes, se calculó las estadísticas descriptivas como son el valor mínimo, el valor máximo, la media, la desviación estándar y la varianza; así mismo, se realizó la distribución de frecuencias de la variable X inteligencia emocional, de la variable Y autoestima y la variable Z estrategias metacognitivas, para tener una percepción global de las variables en estudio.

#### **A nivel de estadísticos descriptivos**

Un propósito de análisis estadístico consiste en tomar muchos datos sobre una categoría de personas u objetos, y resumir esta información en pocas cifras matemáticas exactas, tablas o gráficas, la estadística descriptiva explica cuántas observaciones fueron registradas y qué tan frecuente ocurrió en los datos cada puntuación o categoría de observaciones.

La estadística descriptiva también es utilizada por científicos como un primer paso en el análisis de hipótesis de investigación científica, que es la tarea de la estadística inferencial. (Ritchey, 1997, p.4).

Entre los métodos estadísticos descriptivos se utilizaron:

### **Distribución de frecuencias**

Según Pagano R. (1999:35), una distribución de frecuencias presenta los valores de los datos y su frecuencia de aparición. Al ser presentados en una tabla, los valores de los datos se enumeran en orden, donde, por lo general el valor del dato menor aparece en la parte inferior de la tabla.

### **Medidas de tendencia central**

Triola M. (2009:35) sostiene que una medida de tendencia central es un valor que se encuentra en el centro o la mitad de un conjunto de datos. Las tres medidas de tendencia central de uso más frecuente son la media aritmética, la mediana y la moda.

#### **La media aritmética**

Pagano, R. (1999) afirma que la media aritmética se define como la suma de los datos dividida entre el número de los mismos.

Para el cálculo de la media aritmética se utilizó la siguiente fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

Dónde:

$\bar{X}$  : Media

$\sum$  : Símbolo que representa la sumatoria de algo.

$X$  : Valores de la distribución.

$N$  : El número de casos.

### **Medidas de variabilidad**

Las medidas de la variabilidad indican la dispersión de los datos en la escala de medición.

Las medidas de tendencia central son valores en una distribución y las medidas de la variabilidad son intervalos, designan distancias o un número de unidades en la escala de medición. Las medidas de la variabilidad más utilizadas son rango, desviación estándar y varianza. Según señalan Hernández et al. (2010, p.293).

### **Desviación estándar**

Según sostiene Pagano, R (1999), el puntaje nos indica qué tan lejos está el dato en bruto con respecto a la media de su distribución. La desviación estándar de las puntuaciones del Cuestionario A de los docentes, fue calculada mediante la siguiente fórmula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum x^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}}{N}}$$

Dónde:

$\sigma$  : Desviación estándar

$\sum x^2$  : Suma de los cuadrados de cada puntuación (es decir, cada puntuación es elevada primero al cuadrado y después se suman estos cuadrados).

$(\sum X)^2$  : Suma de los cuadrados de las puntuaciones (las puntuaciones se suman primero y luego el total se eleva al cuadrado).

$N$  : El número de casos.

### **Varianza**

Pagano, R (1999) manifiesta que la varianza de un conjunto de datos es simplemente el cuadrado de la desviación estándar. La definición de varianza se expresa en forma matemática así:

$$\sigma^2 = \frac{\sum X^2}{N}$$

Dónde:



$\sigma^2$  : Varianza

$\sum$  : Suma de

$X$  : Desviación de las puntuaciones de la media ( $X - \bar{X}$ ), conocida así mismo con el nombre de la puntuación de la desviación

$N$  : El número de casos en la distribución.

### **A nivel de estadísticos inferenciales**

A partir del estudio de la muestra se pretende inferir resultados relevantes para toda la población. Cómo se selecciona la muestra, cómo se realiza la inferencia, y qué grado de confianza se puede tener en ella, son aspectos fundamentales de la estadística inferencial, para cuyo estudio se requiere un nivel de conocimientos de probabilidades y matemáticas.

Entre los métodos estadísticos inferenciales utilizados en la presente investigación tenemos:

- La prueba de confiabilidad de Kuder Richardson 20(Coeficiente KR20)
- La prueba de la bondad de ajuste a la curva normal y correlación de Rho de

Spearman.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

#### 5.1.1. Validez

La validación de los instrumentos se realizó a través del criterio de evaluación por el juicio de expertos, para lo cual recurrimos a la opinión de docentes doctores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, los cuales determinaron la validez de los ítems de los instrumentos.

A los referidos expertos se les entregó la matriz de consistencia lógica del proyecto, la tabla de especificaciones de los instrumentos, los instrumentos y las fichas de validación; en las cuales se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje.

Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron que son pertinentes, debido a que existe una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos del instrumento de recopilación de la información.

La cuantificación de las calificaciones de los expertos se presenta a continuación:

**Tabla 7.**

*Niveles de validez por criterio de expertos, sobre el cuestionario de inteligencia emocional*

Expertos	Valoración
	%
Dr. Pedro Ramón Cajavilca	92
Dr. Florencio Flores Canto	93
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	90
<b>Promedio de valoración</b>	<b>91,66</b>

**Tabla 8.***Niveles de validez por criterio de expertos, sobre cuestionario sobre autoestima*

<b>Expertos</b>	<b>Valoración</b>
	%
Dr. Pedro Ramón Cajavilca	92
Dr. Florencio Flores Canto	91
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	89
Promedio de valoración	90,66

**Tabla 9.***Niveles de validez por criterio de expertos, sobre cuestionario sobre estrategias metacognitivas*

<b>Expertos</b>	<b>Valoración</b>
	%
Dr. Pedro Ramón Cajavilca	92
Dr. Florencio Flores Canto	91
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	92
<b>Promedio de valoración</b>	91,66

**Tabla 10.***Valores de los niveles de validez*

<b>Valores</b>	<b>Niveles de validez</b>
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p.76)

Dada la calificación del instrumento por juicio de expertos, respectivamente, inteligencia emocional obtiene un valor de 91,66, autoestima obtiene un valor de 90,66 y estrategias metacognitivas obtiene un valor de 91,66, como se puede advertir, en los tres casos el nivel de validez, de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de validez, que poseen un nivel de validez excelente.

### 5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Para establecer la confiabilidad de la prueba, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 12 estudiantes de secundaria quienes no se incluyen en la muestra final, cuyas características son fueron similares a la muestra examinada. Los puntajes obtenidos fueron examinados mediante el coeficiente de consistencia interna KR20, coeficiente de correlación propuesta por Kuder-Richardson, para valoración de ítems dicotómicos.

Formula:

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t}$$

Donde:

n : Número de ítems del instrumento

p : % de personas que responden correctamente cada ítem.

q : % de personas que responden incorrectamente cada ítem.

V<sub>t</sub> : Varianza total del instrumento

De acuerdo con Sánchez (2015, p.168) La confiabilidad es el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomadas con el mismo test. Es la estabilidad y constancia de los puntajes logrados en un test.

**Tabla 11.***Valores de los niveles de confiabilidad.*

<b>Valores</b>	<b>Nivel de confiabilidad</b>
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Hernández (2006).

***Confiabilidad del instrumento: Inteligencia emocional*****Tabla 12.***Coefficiente de KR20*

<b>Test</b>	<b>Kuder Richardson 20</b>	<b>N° de elementos</b>
Prueba	0,91	63

Luego de la aplicación del estadístico Kuder Richardson 20 se obtuvo el valor de 0,91 puntos, podemos afirmar que el cuestionario sobre inteligencia emocional tiene excelente nivel de confiabilidad, de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, es aplicable.

***Confiabilidad del instrumento: Autoestima*****Tabla 13.***Coefficiente de KR20*

<b>Test</b>	<b>Kuder Richardson 20</b>	<b>N° de elementos</b>
Prueba	0,90	20

Luego de la aplicación del estadístico Kuder Richardson 20 se obtuvo el valor de 0,90 puntos, podemos afirmar que el cuestionario sobre autoestima tiene excelente nivel de

confiabilidad, de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, es aplicable.

### **Confiabilidad del instrumento: Estrategias metacognitivas**

**Tabla 14.**

*Coefficiente de KR20*

<b>Test</b>	<b>Kuder Richardson 20</b>	<b>N° de elementos</b>
Prueba	0,93	20

Luego de la aplicación del estadístico Kuder Richardson 20 se obtuvo el valor de 0,93 puntos, podemos afirmar que el cuestionario sobre estrategias metacognitivas tiene excelente nivel de confiabilidad, de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, es aplicable.

## **5.2. Presentación y análisis de resultados**

### **5.2.1. Nivel descriptivo**

**Tabla 15.**

*Variable X: Inteligencia emocional*

	<b>Rango</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bajo	63-125	04	08,00
Medio	126-189	30	60,00
Alto	190-252	16	32,00
Total		50	100,00

Como se puede apreciar en la tabla respectiva, el 60,00 % de los estudiantes de la muestra presentan un nivel medio en relación con la inteligencia emocional, el 32,00 % presenta un nivel alto y el 08,00 % presentan un nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra en relación con la variable inteligencia emocional obtiene puntajes promedios que oscilan entre los niveles medio y alto.

**Tabla 16.***Variable Y: Autoestima*

	Rango	f	%
Bajo	20-33	06	12,00
Medio	34-66	28	56,00
Alto	67-100	16	32,00
Total		50	100,00

Como se puede apreciar en la tabla respectiva, el 56,00 % de los estudiantes de la muestra presentan un nivel medio en relación con la autoestima, el 32,00 % presenta un nivel alto y el 12,00 % presentan un nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra en relación con la variable autoestima obtiene puntajes promedios que oscilan entre los niveles medio y alto.

**Tabla 17.***Variable Z: Estrategias metacognitivas*

	Frecuencia	f	%
Bajo	20-33	04	08,00
Medio	34-66	27	54,00
Alto	67-100	19	38,00
Total		50	100,00

Como se puede apreciar en la tabla respectiva, el 54,00 % de los estudiantes de la muestra presentan un nivel medio en relación con las estrategias metacognitivas, el 38,00 % presenta un nivel alto y el 08,00 % presentan un nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra en relación con la variable estrategias metacognitivas obtiene puntajes promedios que oscilan entre los niveles medio y alto.

**Tabla 18.**

*Resumen de los estadísticos descriptivos de las variables inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas.*

	<b>N</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
Inteligencia emocional	50	61,62	6,44
Autoestima	50	58,32	6,21
Estrategias metacognitivas	50	60,28	6,76
Total			

De acuerdo a los resultados, podemos observar que en los estadísticos descriptivos obtenidos por la muestra investigada, en relación con la inteligencia emocional obtienen un puntaje promedio de 61,62 con una desviación estándar de 6,44, mientras que en la autoestima obtienen un promedio de puntaje de 58,32 puntos con una desviación estándar de 6,21 y finalmente, en lo que respecta a las estrategias metacognitivas obtienen un promedio de puntaje de 60,28 puntos, con una desviación estándar de 6,76. Podemos concluir señalando que los puntajes promedios obtenidos por la muestra de estudiantes, para el caso de las tres variables: inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas, oscilan entre los niveles regulares o medios y altos, mientras que, es mínimo el número de estudiantes que obtienen niveles bajos.

### **5.2.2. Nivel inferencial**

#### ***Prueba estadística para la determinación de la normalidad***

La prueba de normalidad es un proceso que se lleva a cabo para determinar si los datos provienen de una población con distribución normal o no. Al presentar distribución normal se procede a trabajar con las pruebas paramétricas, de lo contrario se realizarán las no paramétricas. En este caso la normalidad se opera con el estadístico Shapiro-Wilk, ya



que la muestra es de 50 personas, el cual arroja un nivel de probabilidad que puede ser mayor o menor al nivel de significancia establecido. Si el nivel “p” (probabilidad) es mayor que el nivel de significancia, la  $H_0$  no se rechaza, sin embargo, si el nivel “p” es menor, se rechaza y se continuará la investigación con la Hipótesis alterna propuesta por el investigador.

Por otro lado, el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, no depende solamente de poseer normalidad o no, sino de analizar las variables. En el caso de presentar alguna variable categórica de tipo ordinal o numérica de tipo intervalo, se procederá automáticamente a realizar una prueba no paramétrica, sin importar que presente distribución normal o no.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Rho de Spearman, Chi cuadrado).

#### *Prueba de Hipótesis*

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y -1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

**Tabla 19.**

*Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman*

<b>Valor del coeficiente</b>	<b>Magnitud de correlación</b>
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

### **5.2.3. Contrastación de hipótesis**

En el presente estudio, se realizó la contratación de las hipótesis específicas, en razón a que Solamente se cruzan dos variables en cada correlación.

#### *Hipótesis específica 1*

#### ***Hipótesis Planteada***

#### *Hipótesis alternativa*

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

#### ***Hipótesis Nula:***

No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

**Hipótesis Estadística:**

$H_p : \rho_{xy} \geq 0.5$   $H_o : \rho_{xy} < 0.5$

$\alpha = 0.05$

Denota:

$H_p$ : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.  $H_o$ : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:  $\rho_{xy} \geq 0.5$   $\rho_{xy} < 1$

Nivel de confianza al 95% Valor de significancia:  $\alpha = 0.05$

**Tabla 20.***Resultados hipótesis específica 1*

			<b>Inteligencia emocional</b>	<b>Autoestima</b>
Rho de Spearman	<b>Inteligencia emocional</b>	Coefficiente de correlación	1,000	,871
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	<b>Autoestima</b>	Coefficiente de correlación	,871	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,871 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que:

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Hipótesis específica 2

Hipótesis Alternativa:

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, UGEL Piura, año 2019.

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, UGEL Piura, año 2019.

Hipótesis Estadística:

$H_p : \rho_{xy} \geq 0.5$   $H_o : \rho_{xy} < 0.5$

$\alpha = 0.05$

Denota:

$H_p$ : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.  $H_o$ : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:  $\rho_{xy} < 0.5$   $\rho_{xy} \geq 1$

Nivel de confianza al 95% Valor de significancia:  $\alpha = 0.05$

**Tabla 21.***Resultados de hipótesis 2*

			<b>Inteligencia emocional</b>	<b>Estrategias metacognitivas</b>
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,823
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,823	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,823 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

***Hipótesis específica 3***

Hipótesis Alternativa:

Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Hipótesis Estadística:

H<sub>p</sub>:  $\rho_{xy} \geq 0.5$  H<sub>0</sub>:  $\rho_{xy} < 0.5$

$\alpha = 0.05$

Denota:

H<sub>p</sub>: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5. H<sub>0</sub>: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$



Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

**Tabla 22.**

*Resultados de hipótesis 3*

			<b>Autoestima</b>	<b>Estrategias metacognitivas</b>
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de correlación	1,000	,847
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
Estrategias metacognitivas	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,847	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,847 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que:

Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los

estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

### **5.3. Discusión de resultados**

#### **En relación con los estudios antecedentes**

Establecemos coincidencias con las posibilidades que nos brinda la inteligencia emocional con: Challco, Cori y Salas (2016) La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica. El propósito de este estudio fue establecer que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales. El tipo de investigación es sustantiva, no experimental, cuantitativa y transversal, el método aplicado ha sido el descriptivo y el diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Para este estudio, la muestra estuvo conformada por los 33 estudiantes del primer grado de la promoción 2015, de la Institución Educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión, UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho-Chosica; es decir, la muestra fue censal. Después del tratamiento estadístico, se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales en la muestra en estudio.

Discrepamos con los hallazgos de: Córdova (2011) en su tesis Relación entre las estrategias metacognitivas, los hábitos del estudio y la actitud científica de los estudiantes en asignaturas de investigación de la Universidad César Vallejo de Chimbote, 2010, Lima, UNE, EPG 2011, para optar el grado académico de Doctor en la mención Ciencias de la Educación. Al tratarse de tres variables, en esta investigación se empleó el ANOVA para que se verifique la correlación. En este caso, en la conclusión general, se afirma que hay correlación alta entre las estrategias metacognitivas, los hábitos del estudio y la actitud

científica de los estudiantes en asignaturas de investigación de la Universidad César Vallejo de Chimbote, 2010, Lima, UNE, EPG 2011.

Coincidimos con las conclusiones a las que arriba: Hurtado (2010) en su tesis *Relación entre las estrategias metacognitivas y la capacidad de resolución de problemas matemáticos en las alumnas de Educación Secundaria con bajo rendimiento en el área de Matemática de la institución educativa Heroínas Toledo del distrito del Callao*, para optar el grado académico de Magíster en la mención Problemas de Aprendizaje. En la conclusión general se menciona que hay una correlación alta según la R de Pearson entre las estrategias metacognitivas y la capacidad de resolución de problemas matemáticos en las alumnas de Educación Secundaria con bajo rendimiento en el área de Matemática de la institución educativa Heroínas Toledo del distrito del Callao

Coincidimos con los planteamientos de: Heredia Nahula, César Jaime (2003) “*Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal*” para optar el grado de Magíster en dicha Universidad. Las conclusiones más relevantes son: El resultado de las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico indican que se alcanzaron correlaciones estadísticamente significativas y posteriores tal como detallamos a continuación: El análisis de las correlaciones entre las 5 escalas y las 15 subescalas de Inteligencia Emocional y las notas de los cursos y el rendimiento promedio indica que existe correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos los que nos lleva a pensar que la inteligencia emocional interviene en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos por lo que los docentes deben ser extremadamente cuidadosos a la hora de relacionarse con ellos. Es un hecho que los nuevos sistemas educativos deben considerar la necesidad de introducir cursos y/o programas de entrenamiento que puedan contribuir y mejorar la inteligencia emocional de los alumnos con la finalidad de formar



alumnos más eficientes de acuerdo a las exigencias que plantea el mundo de hoy. En lo que corresponde a las comparaciones de la inteligencia emocional por género los resultados indican que existen diferencias significativas solo en las subescalas relaciones interpersonales, responsabilidad social y en las escalas de coeficiente intrapersonal observándose que en todos los casos los varones alcanzan puntajes más elevados que las mujeres. Respecto al rendimiento académico por asignatura los resultados indican que existen diferencias significativas en los cursos de ecología y psicología notándose que en ambos casos los varones alcanzaron mejores notas que las mujeres en el resto de cursos, no existen diferencias significativas por lo podemos afirmar que tanto los hombres como mujeres rinden igual.

Coincidimos con los hallazgos de: Quintana (2001), realizó un estudio sobre la: Relación entre la inteligencia emocional, la asertividad y el liderazgo del estudiante de la U.N.M.S.M, encontrando que si existe una correlación significativa entre la conducta asertiva y la inteligencia emocional, sin embargo entre, ambas variables y el componente de liderazgo académico consistente en ser percibidos por los compañeros de estudio como adecuados para apoyarlos en la empresa de mejorar su rendimiento académico, la correlación es negativa.

Coincidimos con la importancia que se le brinda a la inteligencia emocional: Ugarriza (2001) realizó el siguiente trabajo de investigación: La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. A través de esta investigación se buscó examinar las propiedades psicométricas del Bar-On I-CE, con un énfasis en la verificación de la estructura factorial 1-5-15 que sustenta a este instrumento, tal como es postulado por Reuven Bar-On. La muestra estuvo conformada por 1,996 individuos (41.2% hombres, 58.8% mujeres, de 15 años en adelante), de varios niveles educativos y socio-ocupacionales (escolares,

universitarios, profesionales, técnicos, amas de casa, desempleados). Los análisis realizados confirmaron la estructura factorial propuesta por Bar-On, reportándose que la consistencia interna de la escala total es muy alta (0.93). De manera complementaria se presentan de manera sucinta datos sobre diferencias en relación al sexo y la edad de los evaluados, apreciándose varios paralelos con los hallazgos realizados por Bar-On (1997). Así, se observa que mientras no existen diferencias significativas en la expresión del CE total en cuanto al sexo, varias diferencias emergen a lo largo de 11 de los 15 factores del I-CE, que en algunos casos favorecen a los hombres, y en otros a las mujeres. De igual modo, se refiere la existencia de diferencias atribuibles a la edad, las cuales se reportan en todos los factores de la Inteligencia Emocional, bajo un patrón que sugiere que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad. Finalmente, se refieren haremos para la administración, calificación e interpretación del "ICE".

Coincidimos respecto a las posibilidades de la inteligencia emocional: Escobar (2013) Las inteligencias múltiples y su incidencia en el rendimiento académico de la Escuela Francisco Flor de la Parroquia Celiano Monge Cantón-Ambato-Provincia de Tungurahua. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. El interés de realizar por intermedio de la Maestría en Evaluación Educativa de la Universidad Técnica de Ambato, la investigación de las inteligencias múltiples de los alumnos de la Escuela Fiscal Francisco Flor es por lograr un aumento en el rendimiento académico y superar la calidad institucional. La Importancia de la presente investigación radica en que se adquiere nuevas destrezas y conocimientos que promueven, fundamentalmente un cambio de actitud del Desempeño Docente y del Estudiantado. Los Beneficiarios directos de esta investigación serán los estudiantes de la Escuela Fiscal Francisco Flor. El impacto de la presente investigación radica esencialmente en los beneficiarios pues ellos serán en quienes se justifique y desarrolle la presente en vista de que generará un comportamiento de

conocimientos y saberes ricos que por ende beneficiarán a su autoestima (alumnos), en el maestro la satisfacción del deber cumplido. La utilidad práctica de esta investigación consiste en encontrar solución a la problemática investigada, la misma que es un módulo didáctico para el desarrollo de las inteligencias múltiples pretende ser un instrumento muy útil, y de gran apoyo en el proceso educativo escolar; debe ser utilizado con flexibilidad, creatividad e iniciativa, que conlleva una práctica activa, útil, con el propósito de constituirse en un instrumento que contribuya a los maestros en su desempeño sustentado en las inteligencias múltiples que asistan en la formación integral del educando. Revisando y analizando la problemática de investigación, y sus diversas causales, llegamos a la conclusión que: la mejor alternativa de solución al problema mencionado anteriormente es el diseño de un modelo metodológico de enseñanza para los docentes de la escuela Francisco Flor en la cual se incluya el uso de estrategias que motivan y potencializan el uso de la teoría de las inteligencias múltiples.

Discrepamos con lo concluido por: Guadalajara (2003), de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León – México, realizó un estudio. “Educar con Inteligencia Emocional”, tomó una muestra de 60 sujetos pertenecientes al personal de educación del nivel primaria pública (1º, 2º, 5º, 6º grado), en donde se intenta definir cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional. Además de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional con base al género. Esto, relacionándolo con el término inteligencia emocional, que es la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, a actuar sabiamente en las relaciones humanas, ya que ésta es una de las más importantes tareas del personal docente. Ésta es una investigación descriptiva en la que se empleó el diseño ex post facto, con los objetivos de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional de la muestra y el nivel de inteligencia emocional con el conocimiento de la misma. Se aplicó como

instrumento un cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional que presenta diferentes situaciones que aporta el grado de inteligencia emocional, y arribó a las conclusiones, que el nivel de inteligencia emocional de la muestra en general, obtuvo un nivel alto en la mayoría de los sujetos, con un 58% del total de ellos (35 sujetos); con un porcentaje menor del 27% en el nivel muy significativo (16 sujetos); un porcentaje aún menor de 10 % está el nivel medio (6 sujetos); y por último con un 5% en el nivel bajo (3 sujetos). En la investigación se basaron en una escala de inteligencia emocional, lo cual permitió determinar si el personal se encuentra en un nivel bajo, medio, alto o muy significativo en cuanto a la inteligencia emocional que aplica en su labor diaria.

Coincidimos con los hallazgos en lo referente a la inteligencia emocional: Corso (2001), en Kentucky desarrolló la siguiente Tesis, *Inteligencia emocional en los adolescentes: Cómo se relaciona con el talento, con los estudiantes de la Western Kentucky University*. En esta investigación se examinó la relación entre inteligencia emocional y el talento en la adolescencia. Los participantes fueron 100 estudiantes entre 12-16 años, aceptados en un programa verbal y matemático Juvenil de Verano para Talentosos de la Western Kentucky University. Los estudiantes completaron el EQ-i: YV, y sus padres tasaron a los estudiantes en cinco áreas de inteligencia emocional según una Escala de Likert de 1 a 7 puntos. Encontrando que los adolescentes talentosos tuvieron un resultado significativamente superior que los no talentosos de su misma edad en EQ Total, Adaptabilidad, y Manejo del Estrés.

Bara (2001) en su tesis *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad*, llega a las siguientes conclusiones: En la investigación internacional se ha podido comprobar el importante papel de las estrategias en el proceso de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje

que, dentro de la corriente cognitiva, persigue el objetivo de aprender a aprender, proporcionando al alumno las herramientas para que sea capaz de abordar la información y adquirir un conocimiento útil en múltiples situaciones. De esta manera, se ha pasado de un concepto de aprendizaje entendido desde una perspectiva mecanicista a otro de tipo constructivista, caracterizado por la funcionalidad de los aprendizajes y el enseñar a pensar. En esta dirección, se ha pasado de un profesor transmisor de conocimientos a un mediador de la tarea de aprender. Necesariamente el papel del alumno debe cambiar, y así de un alumno receptivo y pasivo, que adquiere sólo conocimiento, se ha pasado a un estudiante activo, participativo y constructivo de su tarea y del propio proceso de aprendizaje. En este sentido es donde adquiere todo su significado el objetivo de la educación, esto es, el aprender a aprender y aprender a pensar, a elaborar juicios, a ser crítico, a ser capaz de auto-regular su proceso de aprendizaje y, en definitiva, a que sepa utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que le faciliten y le favorezcan la construcción del aprendizaje. Las anteriores consideraciones, desarrolladas más profundamente en la parte teórica de esta Tesis, tienen una gran importancia en los resultados obtenidos en las dos investigaciones desarrolladas en el apartado empírico.

### **En relación con los estadísticos**

En relación con los estadísticos descriptivos, podemos concluir señalando que los puntajes promedios obtenidos por la muestra de estudiantes de la Institución Educativa San José ,distrito 26 de octubre, Piura, año 2019; para el caso de las tres variables: inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas, los puntajes promedios obtenidos por la muestra en su mayoría significativa oscilan entre los niveles regulares o medios y altos, mientras que, es mínimo el número de estudiantes que obtienen niveles bajos.

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

### **En relación con la contratación de hipótesis**

H1: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Se acepta las H1, existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

H2: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Se acepta la H2, existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

H3: Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

H0: No existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

Se acepta la H3, existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.

## Conclusiones

1. Existe relación significativa entre inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.
2. La mayoría significativa de la muestra en relación con la inteligencia emocional, a nivel total, obtienen puntajes promedios que oscilan entre medios y altos.
3. La mayoría significativa de la muestra en relación con la autoestima, a nivel total, obtienen puntajes promedios que oscilan entre medios y altos.
4. La mayoría significativa de la muestra en relación con las estrategias metacognitivas, a nivel total, obtienen puntajes promedios que oscilan entre medios y altos.
5. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.
6. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.
7. Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.



## Recomendaciones

Una vez determinadas las conclusiones de estudio se procede a efectuar una serie de sugerencias pertinentes en función de los resultados obtenidos:

1. Se sugiere hacer un monitoreo por parte del organismo del ministerio de educación encargado de la medición de la calidad educativa en forma constante a los aspectos de la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas, con la participación de todos los actores involucrado en el proceso educativo, tomando como círculo fundamental al círculo de los docentes para autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar como equipos de trabajo cada elemento de la calidad educativa.
2. Se sugiere implementar por parte del Ministerio de Educación (MINEDU), de manera pertinente y adecuada la Evaluación institucional de la inteligencia, emocional, autoestima y estrategias metacognitivas estas relacionadas en un grado significativamente alto, lo cual este acorde con las circunstancias previstas por la familia y la comunidad, donde se tome muy en cuenta el diagnóstico situacional realizado por la institución educativa a través de su análisis situacional de la medición de la calidad de los aprendizajes.
3. Realizar monitoreo y acompañamiento a todos los procesos institucionales, administrativos y pedagógicos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, asimismo mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje, elaborando planes de mejora pertinentes que posibiliten el desarrollo de la escuela y la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

## Referencias

- Abanto, Z. y Cueto, J. (2000). Inventario de cociente emocional de Bar-On. Test para la medida de la inteligencia emocional. Manual Técnico. Lima. Grafimag S.R.L.
- Ángel, J.; De la Fuente, B. y Vila, A. (2011). Estadística. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Aquino, A. (2003). Diferencias de género y edad en la inteligencia emocional de un grupo de ínternautas Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. Technical manual. Toronto, Multi-Health Systems Inc.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. (2. º ed.). México: Pearson.
- Brockert, S. y Braun, G. (1997). Los test de la inteligencia emocional. Barcelona: Robinbook.
- Camarero Suarez, Francisco (2000): Estilos y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* Vol. 12, nº 4, pp. 615-622.
- Carrasco (2004), Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor Madrid: ISBN 84- 321-3509-7
- Challco, Cori y Salas (2016) La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica.Perú.
- Cooper (1997), *Execulive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*, Nueva York: Gosset, Putnam.
- Cooper, R. Y Sawaf, A. (1997). *Inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: Norma.

- Cordero, H. (2001). Influencia de la inteligencia emocional en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Humanidades. UNE. Lima.
- Corso (2001), Inteligencia emocional en los adolescentes: Cómo se relaciona con el talento, con los estudiantes de la Western Kentucky University. Kentucky. USA.
- Elorza, H. (2000). Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento. (2.ª ed.). México: Oxford University Press.
- Escobar (2013) Las inteligencias múltiples y su incidencia en el rendimiento académico de la Escuela Francisco Flor de la Parroquia Celiano Monge Cantón-Ambato- Provincia de Tungurahua. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Escurre, L; Delgado, A; Quesada, R; Rivera, J; Santos, J; Rivas, G Y Pequeña, J. (2000). Construcción de una prueba de inteligencia emocional. Lima. Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol. 3. N° 1. p. 71-85.
- Eysenck, (1983). The roots of creativity: Cognitive ability or personality trait? *Roeper Review*, 5, 10-12.
- Fernández Berrocal, P. Y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 29 Mayo - Agosto 2002.
- Gardner, (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- Goleman, (1998), “La Inteligencia Emocional”, Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A. (Emotional Intelligence publicado en 1995). Trad. Mateo
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires-Argentina: Javier Vergara S.A.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara S.A. González,

- E. (2004). Orientación del desarrollo personal. Ed. UNE-San Marcos. Lima.
- Grajales, (1999) Informe de Investigación Inteligencia Emocional entre Maestros de Secundaria de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México.
- Grajales, T. (1999). Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Montemorelos. Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación. Universidad de Montemorelos.
- Guadalajara (2003), “Educar con Inteligencia Emocional”. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León – México.
- Heredia Nahula, César Jaime (2003) “Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal” para optar el grado de Magíster en dicha Universidad
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Huayna M. Y Reaño, B. (2003). Medición de la inteligencia emocional en adolescentes de 16 y 17 años según género del distrito de Santiago de Surco. Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. (4. \* ed.). México: Mc Graw- Hill.
- Mertenz, L. (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Monereo, (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: GAÓ.
- Monereo, (Coord), M. Castelló, M. Clarian, M. Palma, M. Luisa Pérez. (2000). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España: Editorial Graó.

- Muñiz, J. (2003). Teoría clásica de los tests. (3.ª ed.). Madrid: Pirámide. Navidi, W. (2006). Estadística para ingenieros y científicos. México: Mc Graw-Hill.
- Núñez Pérez, José (1998): Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema* Vol. 10, nº 1, pp. 97-109
- Quintana, (2001). Relación entre la inteligencia emocional, el asertividad y el liderazgo del estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Paradigmas*, 2, 31–42.
- Rosell, T. (2003). Inteligencia emocional en adolescentes con dificultades de aprendizaje de estrato socioeconómico medio alto en Lima según género y edad. Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Visión Universitaria. Sierra, R. (2003). Tesis doctorales. Madrid: Paraninfo.
- Sarmiento, I. (2000). Crecimiento personal. Actos seguros. Programa de motivación integral, DOE RUN –Cobriza.
- Siuce, C. y Sucapuca, P. (2001). La Inteligencia emocional y la interacción social en una muestra de docentes del cercado de Huancayo. UNCP.
- Sternberg (1997) Inteligencia exitosa. Como una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida. Barcelona, Editorial Paidós
- Ugarriza, (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Universidad de Lima.
- Ugarriza, N. (2001). Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima.
- Velásquez, M. (1972). Condiciones y factores del proceso de aprendizaje escolar. Lima: UNMSM.

Webster, A. (2001). Estadística aplicada a los negocios y a la economía. (3. ed.). Bogotá:

Mc Graw- Hill.

Weinstein y Weber (1988, 1989) helping students develop strategies for effective learning.

Educational Leadership, 46, 17-19

Weisinger, (1998). Emotional intelligence at work: The untapped edge for success. San

Francisco: Jossey-Bass.

Zavala, A. (1995). La práctica educativa. Barcelona, España.

## **Apéndices**

**Apéndice A. Matriz de consistencia**

**Inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José,  
distrito 26 de octubre, Piura, año 2019**

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Metodología</b>
<p><b>Problema general</b> Pg. ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Og. Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> Hg. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>	<p><b>Variables</b> <b>Variable X:</b> Inteligencia emocional <b>Dimensiones</b> Intrapersonal interpersonal Manejo de estrés Estado de ánimo <b>Variable Y:</b> Autoestima Dimensiones Autovaloración Autosuperación <b>Variable Z</b></p>	<p><b>Tipo de investigación</b> Cuantitativa <b>Tipo</b> Sustantiva o de base <b>Diseño</b> Descriptivo correlacional <b>Método</b> Hipotético deductivo <b>Población</b> Constituida por la totalidad de los estudiantes de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>
<p><b>Problemas específicos</b> Pe. 1. ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los</p>	<p><b>Objetivos específicos</b> Oe. 1. Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los</p>	<p><b>Hipótesis específicas</b> He. 1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes</p>		



<p>estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?</p> <p>Pe. 2. ¿Cuál es la relación que existe entre inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?</p> <p>Pe. 3. ¿Cuál es la relación que existe entre la autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019?</p>	<p>estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p> <p>Oe. 2. Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>	<p>de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p> <p>He. 2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p> <p>He. 3. Existe relación significativa entre autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>	<p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Dimensiones</p> <p>Conocimiento de la cognición</p> <p>Regulación de la cognición</p>	<p><b>Muestra</b></p> <p>Conformada con 50 estudiantes de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre, Piura, año 2019.</p>
--	--	--	--	---

## Apéndice B. Instrumentos de evaluación

### Cuestionario de inteligencia emocional

Estimada colega, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la inteligencia emocional.

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar, en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cuatro respuestas por cada frase.

**N**      Nunca

**AV**    Algunas veces

**F**      Frecuentemente

**S**      Siempre

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cuatro alternativas, la que sea más apropiada para ti, selecciona marcando con un aspa su respuesta.

Su alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a todas las oraciones.

Ítems	S	F	AV	N
<b>Componente intrapersonal</b>				
01.- Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.				
02.- Me resulta relativamente fácil de expresar mis sentimientos.				
03.- Reconozco con facilidad mis emociones.				
04.- Me siento seguro (a) de mi mismo (a) en la mayoría de situaciones.				
05.- Tengo confianza en mí mismo (a).				
06.- Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.				
07.- Me tengo mucho respeto.				
08.- Me resulta fácil tomar decisiones por mismo (a).				

09.- Disfruto de lo que hago.				
10.- Me siento bien conmigo mismo (a).				
11.- Soy consciente de cómo me siento.				
12.- Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo				
13.- Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.				
14.- Me siento feliz con el tipo de persona que soy.				
15.- Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).				
16.- Disfruto de las cosas que me interesan.				
17.- Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.				
18.- Estoy contento (a) con mi cuerpo.				
19.- No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.				
20.- Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.				
21.- Estoy contento (a) con la forma en que me veo.				
22.- No tengo días malos				
23.- Tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.				
24.- Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).				
<b>Componente interpersonal</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>AV</b>	<b>N</b>
1. Me agradan las personas que conozco.				
2. Soy capaz de demostrar afecto.				
3.Me gusta ayudar a la gente.				
4.Soy capaz de comprender cómo se sienten los demás.				
5.Pienso bien de las personas.				
6.Me resulta fácil de hacer amigos (as).				
7.A la gente le resulta fácil confiar en mí.				
8.Mis amigos me confían sus intimidades.				
9.Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus				

padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.				
. 10.Me es fácil llevarme con los demás.				
. 11.Me importa lo que puede sucederle a los demás.				
. 12.Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.				
. 13.Soy capaz de respetar a los demás.				
. 14.Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.				
. 15.Mantengo buenas relaciones con los demás.				
. 16.Considero que es muy importante ser un (a) que respeta la ley.				
. 17.Los demás opinan que soy una persona sociable.				
. 18.Me es difícil ver sufrir a la gente.				
19. Intento no herir los sentimientos de los demás.				
<b>Manejo de estrés</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>AV</b>	<b>N</b>
1. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.				
. 2.Puedo controlarme cuando me enojo.				
. 3.Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.				
. 4.Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.				
. 5.Puedo soportar el estrés.				
. 6.Nada me perturba.				
. 7.Tengo mucha paciencia				
. 8.Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.				
. 9.Tengo buen carácter.				
<b>Estado de ánimo</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>AV</b>	<b>N</b>
. 1. Me es fácil sonreír.				
. 2. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.				
. 3. Soy una persona bastante alegre.				
. 4. Estoy contento (a) con mi vida.				
. 5. Generalmente espero lo mejor.				
. 6. Soy una persona divertida.				

. 7.En general me siento motivado (a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.				
. 8. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.				
. 9.En general tengo una actitud positiva para todo aún cuando surgen problemas.				
. 10.Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.				
. 11. Me gusta divertirme.				

### Cuestionario de autoestima

Estimado estudiante:

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información que puedas proporcionar. Por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	<b>Nivel de autoevaluación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Evalúa constantemente sus acciones del día.					
2	Fomenta el trabajo cooperativo entre sus compañeros					
3	Valora la cooperación y el trabajo en equipo como medio de facilitar el cambio					
4	Valora positivamente el aporte de sus nuevas ideas y sugerencias					
5	Expresa libre y espontáneamente sus ideas, sin temor					
6	Tiene capacidad de decir no, en circunstancias no favorables					
7	Tiene sentido del humor en circunstancias que lo merezca					
8	Generalmente estoy incómodo con la gente que no conozco					
9	Si las cosas salen bien se debe a su esfuerzo					
10	Hace lo que los demás quieren, para sentirme aceptado					
	<b>Nivel de autosuperación</b>					
11	Tiene capacidad para adaptarse al cambio e incorporar nuevas ideas					
12	Está dispuesto a aceptar las críticas de sus compañeros					
13	Siente confianza para resolver conflictos entre sus compañeros					
14	Tiene ansias de hacer mejor las cosas cada día					
15	Tiene capacidad para tomar decisiones sin herir a los demás					
16	Siente la confianza para recibir la opinión de los demás					

17	Encuentra excusas para no aceptar los cambios en su vida					
18	Los retos representan una amenaza hacia su persona					
19	En ocasiones comete pequeños errores para aprender de ellos.					
20	Se siente incómodo por opiniones negativas expresadas por sus compañeros					

### Cuestionario de estrategias metacognitivas

Estimado estudiante:

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información que puedas proporcionar. Por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	<b>Conocimiento de la cognición</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Conozco el índice, los apartados, cuadros, gráficos, negritas, o cursivas del material de aprender y sé hacer resúmenes					
2	Conozco la importancia de la primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto					
3	Conozco el uso de las marcas significativas del texto (títulos y subtítulos, palabras o frases que llamen más atención)					
4	Conozco la forma de usar el diccionario					
5	Sé la importancia del subrayado para facilitar la memorización					
6	Sé cuándo se debe subrayar					
7	Sé usar signos (admiración, asteriscos, etc.) para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes					
8	Sé la importancia de usar bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje					
9	Sé subdividir en varias partes pequeñas mediante anotaciones, títulos o epígrafes (resúmenes breves)					



10	Conozco el proceso de anotar palabras o frases del autor que me parecen significativas en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja apartada					
	<b>Regulación de la cognición</b>					
11	Antes de comenzar a estudiar, leo el índice o el resumen, los apartados, cuadros, gráficos, negritas, O cursivas del material de aprender					
12	Cuando voy a estudiar un material anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto					
13	Al comenzar a estudiar una lección primero leo la información general que encuentro en títulos y subtítulos, palabras o frases que llamen más atención					
14	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas o de las que tengo dudas de su significado					
15	En los libros, apuntes, u otro material por aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes					
16	Utilizo signos (admiración, asteriscos, etc.), algunos de ellos solo comprensibles por mí para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes					
17	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje					
18	Empleo la técnica del subrayado para facilitar la memorización					
19	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varias partes pequeñas mediante anotaciones, títulos o epígrafes (resúmenes breves)					

20	Anoto palabras o frases del autor que me parecen significativas en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hoja apartada					

## **Apéndice C. Ficha técnica**

### ***Cuestionario sobre inteligencia emocional***

#### *Ficha técnica*

Nombre del Instrumento: Cuestionario sobre inteligencia emocional

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de la inteligencia emocional.

Población: estudiantes

Número de ítem: 63

Aplicación: colectiva

Administración: 30 minutos

Índices: Nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre

Dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

### ***Cuestionarios sobre autoestima***

### ***Ficha técnica***

Nombre del Instrumento: cuestionario sobre autoestima

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de la autoestima.

Población: estudiantes

Número de ítem: 20

Aplicación: colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos

Índices: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Dimensiones: Autovaloración y autosuperación.

### ***Cuestionarios sobre estrategias cognitivas***

#### ***Ficha técnica***

Nombre del Instrumento: Cuestionario sobre estrategias metacognitivas

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Este cuestionario aprecia las características y dimensiones de las estrategias metacognitivas.

Población: estudiantes

Número de ítem: 20

Aplicación: colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos

Índices: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Dimensiones: Conocimientos de la cognición y regulación de la cognición.