

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur

Por:

Diana Viviana Zuñiga Medina

Ruth Araceli Jarama Monserrate

Asesora:

Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto

Lima, febrero de 2019

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

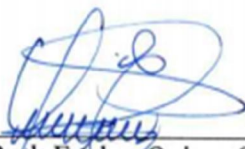
Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto, de la Facultad de Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: ***“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA SUR”*** constituye la memoria que presenta las **Bachilleres Diana Viviana Zuñiga Medina y Ruth Araceli Jarama Monserrate** para aspirar al título de Profesional de Psicólogo(a), cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en *Lima*, a los *26 días del mes de marzo* del año 2019



Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto

"Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur"

TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo(a)

JURADO CALIFICADOR

Psic. Eli Yarrac Cierlo
Presidente

Psic. Claudia Raquel Fiestas García
Secretaria

Psic. Lindsey Wildman Vilca Quiro
Vocal

Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto
Asesora

Ñaña, 26 de febrero de 2019

Dedicatoria

A mi madre Viviana, por acompañarme y animarme en los momentos en que quise rendirme.

Papá, eres un genio, siempre has compartido tus conocimientos conmigo.

A mis abuelos, sus cabellos blancos son el significado de mucho esfuerzo.

A mis hermanos, por sacarme una sonrisa cuando lo necesitaba.

A mi familia, su motivación ayudó a terminar lo que empecé.

Siempre serán las personas más importantes para mí, no lo hubiera logrado sin su apoyo.

Diana Zuñiga.

A mis padres, Jannet y Benjamin, por el esfuerzo que han dado día a día, el amor y todo el apoyo que me brindaron, los amo mucho. A mi hermana, por su grata compañía; y a todos los que me apoyaron a alcanzar esta meta.

Ruth Jarama

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por la vida, la salud y la oportunidad que nos da de crecer profesionalmente bajo su dirección. Nos ha dado sabiduría durante todo el proceso de la Tesis.

A nuestros padres, por el apoyo incondicional y consejos durante el desarrollo de esta investigación.

A nuestros familiares y amigos por sus palabras de apoyo que nos motivaron a seguir adelante.

A nuestra asesora Evelyn Quiroz y al docente Cristian Adriano por su apoyo y asesoramiento en el desarrollo de esta investigación.

Al área administrativa de la institución que nos permitió realizar nuestro estudio en su plantel estudiantil.

Índice general

Capítulo I: El problema	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Formulación del problema.....	4
2.1. Problema general.....	4
2.2. Problemas específicos.	4
3. Justificación.....	5
4. Objetivos de la investigación.....	6
4.1. Objetivo general.	6
4.2. Objetivos específicos.....	6
Capítulo II: Marco teórico.....	7
1. Presuposición filosófica.....	7
2. Antecedentes de la investigación.....	8
3. Marco conceptual	13
3.1. Inteligencia emocional.	13
3.2. Estrategias de aprendizaje.	17
3.3. Marco teórico referente a la población de estudio.	24
3.4. Definición de términos	25
4. Hipótesis de la investigación	26
4.1. Hipótesis general	26

4.2.	Hipótesis específicas	26
Capítulo III:	Materiales y métodos	27
1.	Método de la investigación.....	27
2.	Variables de la investigación.....	27
2.1.	Identificación de las variables.....	27
2.2.	Operacionalización de la variable	27
3.	Delimitación geográfica y temporal	29
4.	Participantes.....	29
4.1.	Características de la muestra.....	29
4.2.	Criterios de inclusión y exclusión	30
5.	Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	31
5.1.	Instrumentos.....	31
5.2.	Proceso de recolección de datos.....	35
6.	Procesamiento y análisis de datos.	35
Capítulo IV:	Resultados y discusión	36
1.	Resultados.....	36
1.1.	Análisis descriptivo	36
1.2.	Prueba de normalidad.....	41
1.3.	Correlación entre variables.....	42
2.	Discusión	43

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	46
1. Conclusiones.....	46
2. Recomendaciones	47
Referencias	48

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Operacionalización de la variable inteligencia emocional</i>	28
Tabla 2: <i>Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje</i>	28
Tabla 3: <i>Datos sociodemográficos de los participantes</i>	30
Tabla 4: <i>Baremos de estrategias de aprendizaje</i>	34
Tabla 5: <i>Niveles de inteligencia emocional de los participantes</i>	37
Tabla 6: <i>Niveles de inteligencia emocional según sexo de los participantes</i>	37
Tabla 7: <i>Niveles de inteligencia emocional según edad de los participantes</i>	38
Tabla 8: <i>Niveles de las estrategias de aprendizaje de los participantes</i>	39
Tabla 9: <i>Niveles de estrategias de aprendizaje según sexo de los participantes</i>	40
Tabla 10: <i>Niveles de estrategias de aprendizaje según edad</i>	41
Tabla 11: <i>Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio</i>	42
Tabla 12: <i>Coeficiente de correlación entre inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje</i>	42
Tabla 13: <i>Estimaciones de consistencia interna del inventario emocional BarOn ICE: NA abreviado</i>	62
Tabla 14: <i>Correlaciones sub test – test del inventario emocional BarOn ICE: NA abreviado</i>	63
Tabla 15: <i>Estimaciones de consistencia interna de la escala de estrategias de aprendizaje</i>	73
Tabla 16: <i>Correlaciones sub test – test de la escala de estrategias de aprendizaje</i>	73

Índice de anexos

Anexo 1. Inventario emocional BarOn ICE: NA- Abreviada.....	60
Anexo 2. Propiedades psicométricas del inventario emocional Baron ICE: NA – Abreviada.....	62
Anexo 3. Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA)	64
Anexo 4. Propiedades psicométricas de las Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA)	73
Anexo 5. Carta de autorización de la aplicación de instrumentos	74
Anexo 6. Consentimiento informado al padre	75
Anexo 7. Consentimiento informado del estudiante.....	76

Símbolos usados

Rho	: Coeficiente de correlación de Spearman
r	: Coeficiente de correlación de Pearson
p	: Significancia estadística
<	: Menor
>	: Mayor
n	: Número de personas
%	: Porcentaje
ACRA	: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur. El diseño del estudio es no experimental, de corte transversal y alcance correlación. El instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional fue el Inventario Emocional Baron ICE: NA-Abreviada, adaptado por Ugarriza y Pajares en el año 2000. Para medir las estrategias de aprendizaje, se utilizaron las Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), adaptado por Cano en 1996. La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes. Se encontró que la inteligencia emocional se relaciona con las estrategias de aprendizaje. Existe una relación positiva débil altamente significativa entre la inteligencia emocional y la adquisición de información ($\rho=.284$, $p<.01$). De manera similar, ocurre con las estrategias de aprendizaje, recuperación de información y apoyo al procesamiento ($\rho=.234$, $p<.01$ y $\rho=.285$, $p<.01$ respectivamente). Asimismo, se encontró relación positiva débil significativa entre inteligencia emocional y la codificación de información ($\rho=.178$, $p<.05$). Por lo tanto, se concluye que a mayor nivel de inteligencia emocional que tenga la persona, mayor será el uso que haga de las estrategias de aprendizaje.

Palabras claves: Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje, aprendizaje.

Abstract

The objective of this research is to determine if there is a significant relationship between emotional intelligence and learning strategies in secondary school students of a private educational institution in the south of Lima. The study design is non-experimental, cross-sectional and correlated. The instrument used to measure emotional intelligence was the Emotional Inventory Baron ICE: NA - Abbreviated, adapted by Ugarriza and Pajares in the year 2000. To measure learning strategies we used the Learning Strategies Scales (ACRA), adapted by Cano in 1996. The sample consisted of 268 students. It was found that emotional intelligence is related to learning strategies. There is a highly significant weak positive relationship between emotional intelligence and information acquisition ($\rho = .284, p < .01$). Similarly, it occurs with learning strategies, information retrieval and processing support ($\rho = .234, p < .01$ and $\rho = .285, p < .01$ respectively). Likewise, a significant weak positive relationship was found between emotional intelligence and information coding ($\rho = .178, p < .05$). Therefore, it is concluded that the higher the level of emotional intelligence the person has, the greater will be the use of the learning strategies.

Keywords: Emotional intelligence, learning strategies, learning.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

El Ministerio de Educación (2017), en los resultados presentados por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del 2015, hace mención que, si bien el Perú ha mejorado su nivel de rendimiento académico progresivamente desde su primera evaluación realizada en el año 2002 hasta la última evaluación realizada en el 2015, aún falta mucho para alcanzar los estándares requeridos. La realidad de la Educación en Perú es distinta a otros países latinoamericanos pues se cuenta con un presupuesto mínimo, lineamientos educativos cambiantes, baja remuneración a los docentes e infraestructuras inadecuadas para brindar calidad en la educación (Manrique y Peve, 2017).

Por otro lado, Raya (2010) menciona que el aprendizaje se basa de forma indirecta o directa con cuatro factores: la motivación, aptitudes intelectuales, conocimientos previos y aplicación de técnicas de estudio. Entendiendo que, la motivación es un factor clave en el aprendizaje, y si no se maneja adecuadamente, podría provocar desinterés, apatía, escasa participación y el desenlace final puede ser el no hacer nada y fracasar. De la misma forma, si los conocimientos previos de los estudiantes no son firmes o estables, no lograrán llegar a comprender bien los nuevos contenidos desmotivándose y por consecuencia, fracasarán. Es por ello que para que el aprendizaje sea significativo es fundamental partir de los esquemas de conocimiento que tiene el estudiante y lograr una estabilidad emocional en ellos mismos.

Otro de los factores principales del aprendizaje, son las técnicas de estudio; los estudiantes deberán tener en cuenta que muchas veces el éxito de un buen aprendizaje son los hábitos y técnicas que decida implementar en sus estudios. Respecto al pilar académico, es el resultado de la evaluación del conocimiento que se adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está determinado por el docente y el alumno para que estos sean significativos. Así como el docente usa estrategias didácticas para enseñar, es importante el uso de estrategias que utilicen los estudiantes durante este proceso, pues incrementa la calidad y cantidad de aprendizajes viéndose reflejado en el rendimiento académico que obtiene durante el periodo escolar (Dominguez, 2015).

Asimismo, las estrategias de aprendizaje son procesos o actividades que uno realiza, facilitando así recopilar la información y hacer uso de ella cuando este se requiera (Nisbett y Shuck-smith citado por Román y Gallego, 1994).

Beltrán (2003) menciona que estas también pueden considerarse como impulsoras del aprendizaje independiente y autónomo. Morales (2013) refiere que en el proceso de aprendizaje se requiere potenciar los procesos cognitivos, afectivos y procedimentales de los estudiantes pues al adquirir un rol protagonista dentro de este proceso implica mayor voluntad, entrega y compromiso del estudiante. De esto surge un interés en las variables cognitivas, afectivo-emocionales, académicas y contextuales que puedan relacionarse con las estrategias usadas por los estudiantes (Bahamón, Viancha, Alarcón y Bohórquez, 2013).

La inteligencia emocional según Bar-On (citado por Ugarriza y Pajares, 2005) es el conjunto de habilidades emocionales, intra e interpersonales que predisponen la forma de reaccionar y hacer frente a las situaciones conflictivas.

En este sentido, Sarmiento (2017) menciona que entre las investigaciones centradas en relacionar el aprendizaje y emociones se han encontrado diferencias en los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes.

El concepto de inteligencia emocional ha ido creciendo, sin embargo, los aspectos emocionales todavía se encuentran bastante descuidados en el ámbito educativo. Las emociones tienen un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, forman parte de nosotros y de nuestras vidas, y contribuyen a nuestro bienestar psicológico y éxito personal (Meis, 2015). Asimismo, reducir los futuros niveles de violencia, aumentar los de altruismo, incrementar el rendimiento académico o prevenir problemas de salud se logra poniendo en práctica el aprendizaje emocional y social. Por lo tanto, la educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que da respuesta a las necesidades sociales que no quedan atendidas satisfactoriamente en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2009).

Además, el objetivo principal de la educación es favorecer el desarrollo integral del estudiante, por lo que existe la necesidad de promover y estimular en ellos la inteligencia emocional. Además, la educación es un proceso que se caracteriza por las relaciones interpersonales y el conocerse a sí mismo, las cuales conllevan fenómenos emocionales. En relación a esto, existen índices muy elevados de fracaso escolar que provocan en el alumnado estados emocionales negativos, por tanto, desarrollar las competencias emocionales para así ayudar a superar situaciones como éstas con éxito (Bisquerra, 2003). La educación emocional nos permitirá, por tanto, desarrollar las competencias emocionales, lo que impactará positivamente en múltiples aspectos de la vida de las personas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por otro lado, esta investigación toma como población a los estudiantes del nivel secundaria, los cuales se encuentran en la etapa de la adolescencia, donde establecen su independencia

emocional y psicológica; asimismo, surgen cambios físicos y empiezan a entender y considerar su papel en la sociedad para su futuro (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002).

La psicóloga Urrutia, del departamento psicopedagógico de nivel secundaria de la institución educativa estudiada, informó que existen estudiantes que no cuentan con el rendimiento académico esperado durante todo el año; asimismo, como resultado de una evaluación a nivel psicológico que realizaron a los estudiantes, se encontró que en su mayoría estos presentan dificultades en ciertos aspectos emocionales (C. Urrutia, psicóloga, 15 de mayo de 2018).

Por lo referido en los textos anteriores, se pretende encontrar la relación que existe entre inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general.

¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur?

2.2. Problemas específicos

- ¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de adquisición de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur?
- ¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de codificación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur?

- ¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de recuperación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur?
- ¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de apoyo al procesamiento en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur?

3. Justificación

El presente trabajo tiene por objetivo principal determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

En este sentido, la investigación adquiere relevancia social porque permitirá a la institución educativa contar con información relevante que permita hacer un seguimiento a los estudiantes que presentan problemas en sus capacidades emocionales con la finalidad de ser una ayuda para lograr un mejor desempeño como estudiante. Asimismo, de manera práctica los resultados pueden ser útiles para la implementación de programas específicos respecto a la inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje realizando talleres o programas en tutoría con el propósito de favorecer el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

De la misma forma, será útil para los docentes de la institución, ya que podrán identificar qué estrategias de aprendizaje brindar a los alumnos para que sea de mayor provecho la enseñanza y que pueda beneficiar el desempeño de los estudiantes.

En cuanto al aporte teórico, esta investigación permitirá profundizar y actualizar el conocimiento científico acerca de la inteligencia emocional y su relación con las estrategias de

aprendizaje en los estudiantes del nivel secundario. Además, podrá servir como fuente de información para las próximas investigaciones sobre esta temática.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

4.2. Objetivos específicos

- Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de adquisición de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de codificación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de recuperación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de apoyo al procesamiento en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

Capítulo II

Marco teórico

1. Presuposición Filosófica

White (1997) menciona que el alcanzar un factible aprendizaje implica poder relacionarse de manera óptima con las personas, es decir tener adecuadas relaciones interpersonales y además, estar atento y consciente de las emociones que uno presenta, dado que estas tienden a ser cambiantes y pueden afectar el aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje que uno debe lograr hasta la etapa de la juventud no solo implica desarrollar al máximo el intelecto llenándose de conocimientos técnicos, sino también es necesario desarrollar un conocimiento emocional. Este tipo de educación es más significativa, pues el maestro, además de instruir a los estudiantes para que su aprendizaje sea eficaz, permitirá que estos lleguen a ser independientes en sus procesos de aprendizaje y los preparará para llevar una vida de integridad con una actitud positiva frente a las situaciones que se les pueda presentar (White, 1992).

En Lucas 2:52 está escrito: “Y Jesús crecía en sabiduría y en estatura y en gracia para con Dios y los hombres”. Este pasaje hace referencia al desarrollo óptimo que tuvo Jesús, pues mientras crecía físicamente, también alcanzaba mayores conocimientos intelectuales; desde temas generales hasta los espirituales, razón por la que fue de agrado para todos. Esto le permitió frente a las situaciones cotidianas y adversidades, mostrar calma y control tanto en su conducta como en sus emociones. Asimismo, demostró tener adecuadas relaciones interpersonales. Por lo tanto, el mayor ejemplo de un personaje con una adecuada inteligencia emocional es Jesús. La inteligencia emocional que desarrolló permitió que aun en el contexto en el que vivió, logró cumplir su

propósito con excelencia, siendo exaltado. Esto demostró que el desarrollo ideal de una persona también implica adquirir sabiduría divina para poder afrontar todo tipo de experiencias.

En este sentido, Proverbios 1:7 dice: “El principio de la sabiduría es el temor de Jehová;

Los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza”. Entendiendo a la sabiduría como la posesión de profundos conocimientos sobre determinadas materias y la capacidad de pensar o juzgar con prudencia y equidad (Toro, 2008).

En nuestra vida tenemos muchos objetivos que cumplir y esto dependerá de cómo desarrollamos nuestra inteligencia emocional, pues nos ayudará a alcanzar una formación integral que Dios desea para nosotros, habiéndonos dejado consejos y ejemplos en la Biblia. Asimismo, la única manera de poder desarrollarnos tanto a nivel emocional como intelectual conociendo más a Dios por medio de la oración y el estudio de la Biblia, pidiendo cada día que Él nos de sabiduría.

2. Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentarán los antecedentes internacionales.

Pulido y Herrera (2018) realizaron un estudio en la ciudad de Ceuta-España para analizar los tipos y niveles de rendimiento académico e inteligencia emocional teniendo en cuenta los datos sociodemográficos (género, nivel socio-económico, edad y cultura), así como investigar las relaciones entre las variables. La investigación es de diseño no experimental y corte transversal, alcance descriptivo y correlacional. El estudio se dio con una muestra de 811 estudiantes de secundaria, donde 46.1% fueron varones y 53.9% mujeres. Se evaluó la Inteligencia Emocional por medio de un cuestionario elaborado por los investigadores del mencionado estudio. Presenta 66 ítems en cinco categorías (Empatía, Autoconcepto, Autocontrol, Motivación y Conocimiento de sí mismo). Se hizo uso de las calificaciones para medir el rendimiento académico. En cuanto a

los resultados, se halló que el 71.2% de la muestra presenta un nivel medio de IE. Además, los adolescentes de 16-17 son los que obtuvieron las puntuaciones más altas en IE y los de 14-15 son los más bajos. Por último, se muestra que la IE tiene relación significativa con el rendimiento académico; es decir, que a mayor IE que tiene un sujeto mayor es su rendimiento académico.

Ferragut y Fierro (2012) realizaron en España un estudio que tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal como posibles predictores del rendimiento académico. El diseño de la investigación fue no experimental, corte transversal y alcance correlacional. Para evaluar la inteligencia emocional percibida se utilizó el instrumento *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24). Para el bienestar personal autopercebido, se usó la Escala Eudemon de Bienestar Personal-EBP. Los resultados obtenidos afirman que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el bienestar personal. Sin embargo, no se encontró esa significancia entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) investigaron en Buenos Aires las estrategias y estilos involucrados en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Además de dar a conocer cuáles de tales estrategias de aprendizaje y estilos aportan significativamente a la explicación del rendimiento académico. El diseño empleado fue transversal, correlacional y explicativo. Participaron 438 estudiantes universitarios a quienes se les aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este evalúa cuatro estilos (adaptador, asimilador, convergente y pragmático). Las estrategias de aprendizaje fueron evaluadas por el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) que presenta cinco tipos de estrategia (motivación, recursos para el aprendizaje, habilidades para jerarquizar la información, aprendizaje colaborativo y competencias para el manejo de la información). Uno de los resultados hace mención a que nueve

de las variables incluidas en el modelo, solo cinco lograron explicar de modo significativo el rendimiento académico.

Royet (2015) realizó en Colombia un estudio con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en la materia de matemática en estudiantes de una institución educativa. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional. Los participantes fueron 31 estudiantes de secundaria entre las edades de 15 y 20 años. Se evaluó con la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) que mide las estrategias tácticas aplicadas por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Los resultados de la presente investigación muestran que el rendimiento académico en dicha materia sería la consecuencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. Es decir, de utilizar las adecuadas estrategias su rendimiento será favorable por lo que un mal uso de estas estrategias podría perjudicar su resultado.

Román (2012) realizó en Madrid un estudio con el objetivo de determinar el grado de influencia de la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico. El diseño de investigación fue no experimental con un análisis descriptivo-correlacional. Participaron 45 alumnos del nivel secundario entre ellos 25 varones y 20 mujeres. Se aplicó el Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples para alumnos y la Escala ACRA. Los resultados mostraron que hay relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Por otro lado, no se encontró relación entre la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico. Sin embargo, se halló una correlación entre la inteligencia intrapersonal y el promedio del rendimiento académico.

Seguidamente se presentarán los antecedentes nacionales.

Huayta (2017) realizó una investigación, en Huancayo, para determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del curso de matemática. El diseño fue de corte transversal, alcance correlacional. Participaron 188 estudiantes del nivel secundario a quienes se le aplicó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA y para el rendimiento académico se consideraron los promedios en matemática de los trimestres de ese año. Los resultados evidenciaron que existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Es decir, a mayor uso de estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico alcanzará puntajes altos.

Salazar (2017) llevó a cabo una investigación en el distrito de Chorrillos, para determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Fue una investigación a nivel descriptivo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional. Los participantes fueron 77 estudiantes que cursaban el cuarto grado de primaria durante el año 2015. Para evaluar la inteligencia emocional aplicaron un cuestionario adaptado al grado que cursaba la muestra y para la variable de rendimiento académico realizaron un análisis documental. Los resultados de la investigación presentan relación significativa entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico en el curso de matemática, así como la variable de rendimiento académico con las dimensiones de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, habilidad social y percepción emocional que pertenecen a la variable de inteligencia emocional.

Pinchi y Pisco (2017) realizaron un estudio en Tarapoto, para determinar la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional siendo la investigación de tipo correlacional, diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 154 estudiantes del nivel secundario de un centro educativo particular. Aplicaron un cuestionario de preguntas Baron-Ice y una recolección de las notas de los estudiantes. Los resultados encontraron relación

entre esas dos variables y en cuanto a la correlación de los componentes de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés) con el rendimiento académico, se halló relación con estos, menos con la dimensión intrapersonal.

Asención, Chomba y Palle (2015) realizaron un estudio en el distrito de San Juan de Lurigancho, para determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de matemática. La investigación es transeccional correlacional y tuvo como muestra a un total de 139 estudiantes del primer año del nivel secundario en una institución educativa. Se usó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Los resultados evidencian una relación significativa entre las dos variables analizadas. En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional se halló relación significativa entre la IE Intrapersonal e Interpersonal, la adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo con el rendimiento académico en matemática. Los autores mencionan que es de beneficio para los docentes conocer estos aspectos que son necesarios para el estudiante. Dentro de ellas está la motivación, aprendizaje autónomo, calidad y estrategias de aprendizaje.

Prado (2015) realizó en la ciudad de Juliaca una investigación para conocer el nivel de estrategias de aprendizaje de estudiantes. La investigación, siendo de tipo descriptivo, tuvo como participantes a 129 estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa. Se usó el inventario Habilidades y Estrategias de Aprendizaje (HEA). Se encontró que el 93% de estudiantes tiene un nivel de estrategias de aprendizaje es medio y el 7% presentan un nivel bajo.

3. Marco conceptual

3.1. Inteligencia Emocional

3.1.1. Definiciones de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones, se ha mostrado como una variable importante a la hora de explicar el ajuste psicosocial de las personas (Ferragut y Fierro, 2012).

Mayer, Salovey y Caruso (2008) definen la inteligencia emocional como la capacidad de razonar y usar las emociones para realzar el pensamiento. Además, incluyen la capacidad de participar en un procesamiento de información sobre las emociones y sentimientos propios, así como los de los demás, en las que se puedan regular, comprender y discriminar entre ellos, así como utilizar esa información para guiar los pensamientos y acciones.

Goleman (1998) define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los de los demás, así como la capacidad para motivarnos y relacionarnos adecuadamente con los demás. Engloba habilidades distintas pero que se complementan. Es decir, la inteligencia académica que es la capacidad exclusivamente cognitiva se relaciona con la inteligencia emocional.

La inteligencia socioemocional se define como un conjunto de competencias y habilidades que realiza una persona para determinar lo eficiente que puede llegar a ser con solo el hecho de poder comprender y entenderse con sus pares, expresando sus emociones y afrontamiento de las demandas de la vida cotidiana (Bar-On, 2010).

3.1.2. Modelos teóricos sobre la inteligencia emocional.

3.1.2.1. Modelo de Mayer y Salovey.

La inteligencia emocional se conceptualiza en cuatro habilidades básicas. La primera habilidad es la percepción emocional, que se describe como la habilidad de reconocer los sentimientos, tanto propios como de las demás personas, siendo consciente de las sensaciones fisiológicas y cognitivas que implican. Además, abarca identificar el lenguaje emocional verbal y no verbal. La segunda habilidad es la facilitación o asimilación emocional, que implica el tener en cuenta los sentimientos al momento de razonar o solucionar problemas. Esto se debe a que, en el proceso de información y la toma de decisiones, las emociones producen un efecto en el sistema cognitivo influyendo en el proceso, llegando a cambiar los puntos de vista e incluso mejorando el pensamiento creativo. La tercera habilidad es la comprensión emocional que comprende el desglosar las señales emocionales, interpretar su significado, etiquetar las emociones tanto primarias como secundarias y categorizar los sentimientos. Asimismo, implica el reconocer la transición de un estado de ánimo a otro, la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios, las causas del estado de ánimo y sus consecuencias conductuales. La cuarta y última habilidad es la regulación emocional, que se describe como la habilidad de reflexionar sobre los sentimientos positivos y negativos que se producen, además incluye el moderar las emociones negativas e incrementar las positivas. Por lo tanto, se trata del manejo intrapersonal e interpersonal (Fernández y Extremera, 2005).

3.1.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional social Bar – On.

El modelo de Bar-On denominado ESI mide la inteligencia en 5 dimensiones básicas (Bar-On, 2006):

- a) Intrapersonal

Consiste en tener noción de mis expresiones, emociones, capacidades y competencias conformadas por el autoreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.

b) Interpersonal

El punto central de esta dimensión es la conciencia social y relaciones interpersonales que la persona tenga; acompañadas de buenas habilidades u competencias tales como: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

c) Manejo del estrés

Es imprescindible saber en esta dimensión el manejo y regulación emocional, así como la capacidad de tolerancia al estrés y control de impulsos.

d) Adaptabilidad

Lo que distingue a esta dimensión de las demás es la capacidad de poder manejar el cambio, y las habilidades y competencias que debieran ser adquiridas son: el chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

e) Estado de ánimo general

La motivación que la persona tenga de sí misma y cómo es que se maneja en la vida, las capacidades que debieran ser adquiridas son: el optimismo y felicidad.

3.1.2.3. *Modelo de Howard Gardner.*

En la teoría de las inteligencias múltiples se señala que existe diversidad de inteligencias en las que las personas sobresalen más que en otras. Asimismo, se considera que las personas no nacen con una misma inteligencia natural, sino con una base biosociológica singular con potencialidades múltiples que no siempre la educación estandarizada logra desarrollarlas dado las diferencias que existen en cada persona. Agregando a lo anterior, dentro de los ocho tipos de inteligencia está el

lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cenestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cabe destacar la inteligencia interpersonal, siendo esta la capacidad de comprensión a los demás en su actuar, conocer que los motiva, como relacionarse y cooperar con ellos a fin de que sea una interacción satisfactoria. Por el otro lado, la inteligencia intrapersonal es descrita como la capacidad que tiene la persona para formar un concepto real de sí mismo y hacer uso de este para actuar de manera segura, acertada y positiva en la vida (Romero, 2008).

3.1.3. Factores de la inteligencia emocional.

3.1.3.1. La edad.

Se ha relacionado la edad con los niveles de inteligencia emocional que pueden obtener las personas. Palomera (2005) afirma que mientras más edad tenga la persona, mayor será su puntuación en inteligencia emocional, por lo que se propone que la inteligencia emocional se aprende en el transcurso de la vida y sus diversas experiencias. Sin embargo, Danvilla y Sastre (2002) mencionan que, si bien la inteligencia emocional aumenta con la edad, llega un momento a cierta edad en la cual los niveles de inteligencia emocional disminuyen.

3.1.3.2. El sexo.

Según Gartzia, Aritzata, Balluerka y Barberá (2012), se han encontrado mayores puntuaciones por parte de las mujeres en cuando a los niveles de inteligencia emocional mencionando esto podría ocurrir porque las mujeres se identifican más con los rasgos expresivos. Sin embargo, Ruiz y Carranza (2018) mencionan que más allá de un nivel global, existen diferencias entre las competencias que pueden considerarse en la inteligencia emocional. Por lo tanto, revela que las mujeres tienen mejores habilidades sociales. Es decir, reconocen las emociones, son más empáticas y se relacionan mejor. Además, se le atribuye una mayor emotividad a diferencia de los varones.

3.1.3.3. La familia.

Johnson, Johnson y Smith (2013) refieren que un ambiente con conflictos interpersonales genera dificultades en el desarrollo emocional, así como problemas de ansiedad. Las experiencias negativas que surgen en la familia influyen en la autopercepción de la persona y en la capacidad de controlar sus emociones y conductas (Henaó y García, 2009).

3.2. Estrategias de aprendizaje

3.2.1. Definiciones de estrategias de aprendizaje.

Monereo (citado por Meza, 2013) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”. Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades y habilidades cognitivas, pero también técnicas y métodos para el estudio.

Por otro lado, según Roux y Anzures (2015) las estrategias de aprendizaje, son actividades que realizan los estudiantes con la intención de procesar, comprender y adquirir la información que reciben durante el proceso de enseñanza.

3.2.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

3.2.2.1. Clasificación de Weinstein y Mayer.

Se describen la existencia de 4 estrategias de aprendizaje, las cuales son: de repetición, donde es necesario un control cognitivo mínimo y dentro de ellas están las acciones de registro, copia o repetición. La segunda estrategia es la de elaboración, en la cual, si bien el control cognitivo también es mínimo, se hace uso de los conocimientos previos y nuevos. Para el uso de esta estrategia, se hacen las actividades de tomar notas, realizar esquemas y resúmenes. La tercera estrategia es la de organización en la que se necesita un control cognitivo elevado y dentro de ellas están las acciones de categorización, ordenación y estructuración. Por último, la cuarta estrategia

es la de regulación en las que es necesario un control cognitivo muy elevado y se presentan las habilidades metacognitivas (Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

3.2.2.2. *Clasificación de Román y Gallego.*

Se han clasificado en cuatro categorías las estrategias de aprendizaje: en las de adquisición, que son los procesos encargados de seleccionar y transformar la información recibida a la memoria a corto plazo (MCP), se identifican las estrategias que favorecen el control y definición de la atención (exploración y fragmentación) y aquellas que mejoran los procesos de repetición (repaso). En la categoría de codificación está la mnemotecnia (palabras clave, acrónimos, rimas y loci) y elaboración (en la simple está la asociación intramaterial y en la compleja se encuentra la integración de la información que se va a aprender con los conocimientos previos). Además, están las estrategias de agrupamientos, entre ellos los resúmenes, esquemas, mapas y diagramas de flujo. Las estrategias de codificación de información son los procesos encargados de transformar la información de la MCP a la memoria a largo Plazo (MLP). La información que se tiene almacenada en la MLP es permanente, pero su evocación se puede dificultar debido a la interferencia. Son los procedimientos utilizados para conectar los conocimientos previos integrándolos en estructuras cognitivas, que transforma y reconstruye la información. La tercera categoría es la de recuperación, donde están las estrategias de búsqueda de información y recuperación de respuestas que implica la planificación de respuesta y el redactar. Las estrategias de recuperación de información son los procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria de corto plazo, favoreciendo la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas. La última categoría es la de apoyo al procesamiento de información en la que están las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y automanejo; y las socioafectivas que implican las afectivas,

sociales y motivacionales, que optimizan o también, pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje (Román y Gallego, 1994, Huambachano, 2015).

3.2.2.3. Clasificación de Meza y Lazarte.

Meza y Lazarte clasifican las estrategias en dos aspectos: el aspecto general está relacionado con los procesos afectivos y cognitivos donde se incluyen estrategias de matización afectiva, de procesamiento, atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes, de ejecución, recuperación, generalización, de solución de problemas y creatividad. El siguiente aspecto es el situacional que está relacionado con los aprendizajes académicos en la que involucran estrategias para abordar tareas académicas, mejorar conductas de estudio, trabajar en forma cooperativa, tomar apuntes, mejorar la capacidad auditiva y para la lectura comprensiva (Meza, 2013).

3.2.3. Modelo Teórico de Estrategias de Aprendizaje.

3.2.3.1. Modelo de Biggs

Biggs plantea un modelo de aprendizaje basado en el modelo 3P (Presagio, proceso y producto) para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rosário, Núñez González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005). Además este autor refiere que cuando un estudiante desafía una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes argumentos; una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para lograr sus objetivos. De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo, denominado meta-aprendizaje.

Se han identificado tres tipos de enfoques: el superficial, que son los estudiantes que cumplen los requisitos con el mínimo de su esfuerzo; el profundo que son los que presentan alto interés

intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (motivo), desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes y el estratégico o de logro que implica una intención claramente definida; obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Por tanto, más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles (citado por Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998).

3.2.3.2. *Modelo de Atkinson y Shiffrin*

El modelo de procesamiento de Atkinson y Shiffrin se caracteriza fundamentalmente por la distinción entre rasgos estructurales y procesos de control. Los procesos de control son las rutinas de la memoria o las estrategias que se seleccionan, construyen y usan opcionalmente por cada uno de nosotros, dependiendo de las características de la situación en que nos encontramos, y, por ende, son sensibles al contenido de la información que poseemos. Por otro lado, los rasgos estructurales son las secuencias relativamente estables de procesamiento sobre las cuales se podía ejercer un control voluntario, de las que todos hacemos uso frecuentemente en diversas situaciones independientemente del contenido de la información que poseemos. Estos rasgos estructurales básicos son tres almacenes de memoria (Ato, 1981):

a) Almacén de registro sensorial

Hace referencia a que dependiendo de cada modalidad sensorial, la información se introduce en el sistema de memoria pasando, en primer lugar, a un registro sensorial, representando el de la

modalidad visual. La información visual se registra en forma de una imagen sensorial y no puede ser reconocida o identificada hasta una etapa posterior. Aunque el registro acepta toda la información sensorial de forma completa y sin procesar, no se mantiene en él más allá de un segundo. La lectura de la información del registro sensorial y su transferencia al siguiente almacén implica un aspecto de selectividad que requiere un tiempo, de procesamiento. Esta es precisamente la función primordial del registro sensorial, a saber, la de preservar la información sensorial el tiempo necesario para que sea selectivamente transmitida al sistema de memoria.

b) Almacén a corto plazo

La información del registro sensorial puede ser procesada y transferida o bien al almacén a corto plazo o al almacén a largo plazo. La función del almacén a corto plazo es fundamentalmente la de concienciación de los procesos mentales, lo cual no puede ocurrir ni en el registro sensorial ni en el almacén a largo plazo. Se considera una especie de memoria de trabajo con los contenidos procedentes del registro sensorial o del almacén a largo plazo, donde se mantienen por un tiempo indefinido si se les concede una atención constante, produciéndose su pérdida a los 15-30 segundos después de desviar la atención hacia otros contenidos. Consideraron la presencia de varios tipos de información en este almacén, denominándolo auditivo-verbal-lingüístico, y supusieron que este al final se convertía en una modalidad verbal.

c) Almacén a largo plazo

La información puede llegar al almacén a largo plazo desde el almacén a corto plazo (bilateralmente) y quizás también desde el registro sensorial (unilateralmente). Del almacén a corto plazo, la transferencia de información puede realizarse o bien conscientemente, usando determinados procesos de control, o bien inconscientemente; sugiriendo que a mayor duración de la información en el almacén a corto plazo, más probable es su representación en la memoria a

largo plazo. La información del almacén a largo plazo puede ser de tipo auditivo-verbal-lingüístico, directamente vinculado con la información del almacén a corto plazo. La función del almacén a largo plazo es ser reservorio pasivo de información que incluye las experiencias del individuo y todo un conjunto de reglas u operaciones que se activan cuando el individuo las necesita.

Por lo tanto, se concluye que los autores consideraron los almacenes estructuralmente diferentes porque preservaban la información en distintos formatos, con duraciones diferentes y diversos propósitos. El primer almacén mantiene la información bruta no analizada siendo memoria de gran capacidad pero inconsciente y el segundo tiene una capacidad muy limitada, sin embargo permite un análisis consciente de la información. Asimismo, el tercer almacén también de gran capacidad, es la que mantiene información completamente procesada siendo inconsciente. Por lo tanto, para que seamos conscientes de la información existente tanto en uno como en otro almacén es estrictamente necesario efectuar una lectura de la información contenida en tales memorias para trasladarla al almacén a corto plazo (Ato, 1981).

3.2.3.3. *Modelo de Ausubel*

Esta teoría psicológica del aprendizaje en el aula, construida por Ausubel, es considerada una teoría constructivista, ya que el propio individuo-organismo es el que genera y construye su aprendizaje. Es una teoría que se ocupa de los procesos que la misma persona ejecuta para aprender; pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza del aprendizaje, las condiciones para que se produzcan, sus resultados y evaluación. Es decir, busca descubrir la naturaleza de los aspectos del proceso de aprendizaje que afecten la adquisición y retención a largo plazo de los conocimientos. Asimismo, toma en cuenta el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas, las características cognoscitivas y de

personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material. Por último, pretende determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas. El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. Esa interacción es lo que caracteriza al aprendizaje significativo, pues es en este proceso donde los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. En contraposición al aprendizaje significativo, se menciona la existencia del aprendizaje mecánico, como un proceso que no se produce en el vacío cognitivo, pero que no supone interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva de los que aprenden, dada la inexistencia de elementos de anclaje claros y relevantes en la misma, el resultado o producto es un aprendizaje repetitivo carente de significado. Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales. En primer lugar, una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa. Asimismo, la presentación de un material potencialmente significativo. Es decir, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva. Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se

presenta. Aun contando con la predisposición para aprender y con la utilización de un material lógicamente significativo, no hay aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los subsumidores claros, estables y precisos que sirvan de anclaje para la nueva información. Además se hacen presentes los instrumentos facilitadores, que si bien no garantiza la significatividad de lo aprendido, son herramientas que pueden facilitar o potenciarlo por lo que deben ser manejados para negociar e intercambiar los significados asignados a la información manipulada (Rodríguez, 2008).

3.3. Marco teórico referente a la población de estudio

3.3.1. Aprendizaje en adolescentes.

En la etapa de la adolescencia surgen cambios que afectan la capacidad de pensamiento y razonamiento de las personas siendo su pensamiento ahora más abstracto, complejo, lógico y sistemático capacitando al adolescente para afrontar de mejor manera las tareas evolutivas hacia la etapa adulta. La adquisición de este pensamiento está determinada por la experiencia de procesos educativos que faciliten su desarrollo en base a la instrucción de contenidos y propuestas didácticas que beneficien a obtener aprendizajes significativos (Limón y Carretero, 1995).

Akers menciona que “cuando las instituciones educativas aplican o atienden de manera organizada y planificada las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, estos aumentan notablemente el rendimiento académico, también se evidencia un cambio conductual y una mejor calidad en las relaciones interpersonales” (Valverde, 2016).

3.3.2. Inteligencia emocional en adolescentes.

Valverde (2016) menciona que, en cuanto a la inteligencia emocional, los estudiantes se están viendo afectados en cuatro áreas esenciales, tales como: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, expresiones de conductas desafiantes e inapropiadas y el rendimiento académico.

Además, Fernández-Berrocal y Ruiz (citado por Valverde, 2016) enfatizan las dificultades que tiene el estudiante para comprender, atender y experimentar sus propias emociones y sentimientos, restablecerse de los estados de ánimo negativos, todo ello tiene un impacto en la salud mental y psicológica.

3.4. Definición de términos

Biosociológica: Disciplina, cercana a las ciencias biológicas, que estudia la conducta o el comportamiento social en función a sus bases biológicas, preferentemente genéticas (Bonilla, 2004).

Mnemotecnia: En esta estrategia mnemotécnica, se observa simplemente cómo las imágenes mentales visuales presentadas en interacción, favorecen el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, el recuerdo de la información que los participantes desean aprender (Campos y Ameijide, 2011).

Acrónimo: Es un proceso neológico en el que se integran las letras iniciales de un compuesto por continuidad sintagmática o los extremos de un nombre, que se pronuncia fonológicamente cohesionando y se encuentra entre dos espacios gráficos, por lo que se considera como palabra (Cardero, 2006).

Loci: Conjunto de técnicas que te preparan para recordar elementos u objetos asociados al lugar donde se encuentran ubicados. Estos pueden ser recordados a partir de la imagen visual de su ubicación (López, Jústiz y Cuenca, 2013).

Metacognición: Capacidad para pensar acerca del pensamiento (proceso mental) o para ser consciente y controlar los propios procesos de pensamiento (Labatut, 2004).

4. Hipótesis de la investigación

4.1. Hipótesis general

Sí existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

4.2. Hipótesis específicas

- Sí existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de adquisición de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Sí existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de codificación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Sí existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de recuperación de información en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.
- Sí existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de apoyo al procesamiento en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Sur.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Método de la investigación

El diseño del estudio es no experimental, ya que no existe manipulación de las variables por parte de los investigadores. Asimismo, es de corte transversal porque los datos de la muestra se obtienen en un único y determinado tiempo. Finalmente, es de alcance correlación, ya que se analiza la relación entre las dos variables de estudio (Hernández, Fernandez y Baptista, 2010).

2. Variables de la investigación

2.1. Identificación de las variables

2.1.1. Inteligencia emocional.

La inteligencia emocional según Bar-On (citado por Ugarriza y Pajares, 2005) es el grupo de habilidades emocionales, personales e interpersonales que inciden en la manera que enfrentamos las demandas de nuestro entorno.

2.1.2. Estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son procesos o actividades mentales que uno realiza consecuentemente facilitando así recopilar la información y hacer uso de ella cuando este se requiera (Nisbett y Shuck-smith citado por Román y Gallego, 1994).

2.2. Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensión	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
Interpersonal	Ítems 2, 6, 12, 14, 21, 26.	Inventario emocional BarOn ICE: NA	Tipo escala likert: 1= Muy rara vez 2=Rara vez 3= A menudo 4= Muy a menudo
Intrapersonal	Ítems 1, 4, 18, 23, 28, 30.		
Adaptabilidad	Ítems 10, 13,16,19, 22,24		
Manejo del estrés	Ítems 5, 8, 9, 17, 27, 29		
Impresión positiva	Ítems 3, 7, 11, 15, 20, 25		

Tabla 2

Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje

Dimensión	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
Estrategias de adquisición de la información	Ítems 1-20	Escalas de estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego	Tipo escala likert: A= Nunca o casi nunca B= Algunas veces C= Bastantes veces D= Siempre
Estrategias de codificación de información	Ítems 1-46		
Estrategias de Recuperación de información.	Ítems 1-18		
Estrategias de apoyo al procesamiento	Ítems 1-35		

3. Delimitación geográfica y temporal

Esta investigación comenzó en marzo de 2018 y tuvo una extensión hasta finales del mes de febrero de 2019, llevándose a cabo en las instalaciones de una institución educativa privada ubicada en el distrito de Miraflores, provincia y departamento de Lima, Perú.

4. Participantes

Participaron 268 adolescentes de ambos sexos y con edades entre 10 a 18 años, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de manera intencional. Así mismo, tenían que cursar el nivel secundario de educación regular de la institución educativa privada de Lima Sur.

4.1. Características de la muestra

En la tabla 3 se presentan las características sociodemográficas de los participantes en cuanto al sexo, edad, procedencia, religión y grado de instrucción.

Tabla 3

Datos sociodemográficos de los participantes

	n	%
Sexo		
Masculino	144	53.7%
Femenino	124	46.3%
Edad		
10 a 12 años	36	13.4%
13 a 15 años	156	58.2%
16 a 18 años	76	28.4%
Procedencia		
Costa	198	73.9%
Sierra	32	11.9%
Selva	14	5.2%
Extranjeros	24	9.0%
Religión		
Adventista	131	48.9%
Católico	53	19.8%
Evangélico	24	9.0%
Otro	60	22.4%
Grado de instrucción		
1° secundaria	54	20.1%
2° secundaria	50	18.7%
3° secundaria	52	19.4%
4° secundaria	54	20.1%
5° secundaria	58	21.6%

Se puede observar que 53.7% de los participantes es de sexo masculino y el 58.2% se encuentra entre las edades de 13 a 15 años. El 73.9% son de la costa del Perú y profesan la fe adventista (48.9%). Además, se aprecia que el 22.4% de los participantes profesan otro tipo de religión, manifestando no ser creyentes de Dios. Por otro lado, el 21.6% se encuentran cursando el 5° grado de educación secundaria. Asimismo, el 20.1% se encuentran cursando tanto el 1° como el 4° grado.

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

Características de inclusión:

- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes de edad entre los 10 y 18 años.

- Estudiantes que cursen el nivel secundario de educación básica regular.
- Estudiantes que asistan a la institución educativa privada de Lima Sur.
- Estudiantes de que se encuentren en clase al momento de la aplicación de los instrumentos.
- Estudiantes que den su consentimiento para participar en la investigación.
- Estudiantes que no presenten alguna discapacidad intelectual.

Características de exclusión:

- Estudiantes con preguntas omitidas en algunas de las pruebas
- Estudiantes que completen solo una de las pruebas
- Estudiantes que no completen los datos sociodemográficos
- Estudiantes que invaliden los cuestionarios respondiendo al azar

5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación del Inventario emocional BarOn ICE: NA- Abreviada; así como la de Escalas de estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego.

5.1. Instrumentos

5.1.1. Inventario Emocional BarOn ICE: NA-Abreviada.

El Inventario Emocional BarOn ICE: NA–Abreviada (*EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory*) fue creado por BarOn y Parker en el año 2000. Este inventario se adaptó y estandarizó a la población peruana en el año 2002 por Ugarriza y Pajares, presentando una versión completa que consta de 60 ítems y una versión abreviada (Ugarriza y Pajares, 2005), la cual se utilizó en este estudio (Ver anexo 1). El instrumento está dividido en cinco dimensiones: Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés e Impresión positiva. Contiene 30 ítems con una

escala de tipo Likert en la que las opciones van desde “Muy rara vez” hasta “Muy a menudo” y con una puntuación de 1 a 4 puntos respectivamente. Cada dimensión consta de 6 ítems.

La administración de la prueba puede ser individual y/o colectiva que puede ser resuelta entre 10 a 15 minutos. Se hace entrega de la hoja de respuestas y se leen las instrucciones. Es indispensable verificar que haya respondido todos los ítems.

Se obtiene un puntaje tanto global como por dimensiones comparándose con los baremos que clasifican los resultados en nivel “Bajo”, “Moderado” y “Alto”.

La adaptación de Ugarriza y Pajares en el año 2000, del Inventario Emocional de BarOn ICE: NA- Abreviada, se realizó con una muestra de 3374 estudiantes entre las edades de 7 a 18 años, residentes de Lima Metropolitana.

Presenta propiedades psicométricas satisfactorias de fiabilidad y validez. La confiabilidad se dio a través del método de consistencia interna con el Alfa de Cronbach (0.64 y 0.77), media de las correlaciones inter-ítem (0.06 y 0.10) y error estándar de medición/predicción (3.23 y 4.96).

La validez de constructo del inventario se dio mediante un análisis factorial exploratorio con una rotación Varimax donde se consigue resultados por ítem para cada escala: El intrapersonal (entre 0.458 y 0.686), el interpersonal (entre 0.702 y 0.271). También en el de adaptabilidad que es entre 0.726 y -0.253, el de manejo de estrés entre 0.666 y 0.383 y, por último, en la escala de estado de ánimo es 0.458 y 0.687. Asimismo, se realizó el método de multidimensionalidad de las diversas escalas. Las intercorrelaciones de las diferentes escalas del inventario, aunque siendo bajos y moderados, fueron significativos. Además, las correlaciones entre las escalas similares de las dos formas (completa y abreviada) son muy elevadas y las correlaciones entre las diferentes escalas fueron desde moderadas hasta altas. Al correlacionarlo con un inventario de depresión se revela la validez divergente, siendo las correlaciones inversas y significativas.

Para esta investigación, se obtuvo la confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, la cual presenta una consistencia global del inventario de .721 que puede ser valorado como indicador de una adecuada fiabilidad. Asimismo, se puede observar que los puntajes de fiabilidad en la mayoría de las dimensiones son aceptables (Ver anexo 2). Además, para la validez del constructo del instrumento se realizó el análisis de correlación r de Pearson sub test-test donde los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son altos en su mayoría (Ver anexo 2).

5.1.2. Escala de Estrategias de aprendizaje (ACRA).

La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) fue creado por Román y Gallego en 1994 en España. Consta de 4 escalas independientes: adquisición de la información (20 ítems), codificación de la información (46 ítems), recuperación de la información (18 ítems) y apoyo al procesamiento de la información (35 ítems). Consta de 119 ítems con una escala de respuesta tipo Likert (nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre o casi siempre). Cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro.

La administración es individual o colectiva que puede ser resuelto en 50 minutos. Se hace entrega de la prueba y se leen las instrucciones. Al terminar la prueba se verifica que se hayan respondido todos los ítems.

La corrección es la suma simple del valor atribuido a cada ítem. Se deben sumar por separado cada escala para que se comparen con los baremos correspondientes (Ver tabla 4) obteniendo así la categoría de nivel que hace referencia al uso que hacen los estudiantes a las estrategias de aprendizaje (Huambachano, 2015).

Tabla 4

Baremos de estrategias de aprendizaje

Estrategia	Baremo	Calificación
Adquisición de la información	0-54	Nivel Bajo
	55-59	Nivel medio
	60-71	Nivel Alto
Codificación de la información	0-110	Nivel Bajo
	111-121	Nivel medio
	122-160	Nivel Alto
Recuperación de la información	0-52	Nivel Bajo
	53-58	Nivel medio
	59-60	Nivel Alto
Apoyo al procesamiento	0-103	Nivel Bajo
	104-114	Nivel medio
	114-132	Nivel Alto

Elena Cano realizó en 1996 la adaptación al Perú del ACRA a través del sistema de jueces y por validez del constructo ítem-test. Además, a través del método de alfa de Cronbach se dio a conocer la fiabilidad de las escalas: La escala de adquisición de información obtuvo .6969 y .8746 para la escala de codificación de información. Asimismo, se aprecia un puntaje de .7764 para la escala de recuperación de información y .7971 para la escala de apoyo al procesamiento.

De manera similar, para esta investigación se obtuvo la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, la cual indica una elevada fiabilidad ya que supera el corte igual a .70 considerado como indicador de una buena fiabilidad (Ver anexo 4). Además, para la validez del constructo del instrumento se realizó el análisis de correlación r de Pearson sub test-test donde los coeficientes entre cada una de las escalas independientes son altamente significativos ($p < .01$) y la correlación entre cada una de las escalas son altos en su mayoría (> 0.5) lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo (Ver anexo 4).

5.2. Proceso de recolección de datos

En primer lugar, se coordinó con la Dirección de la Institución Educativa, la fecha y el lugar de la aplicación de los instrumentos, previa autorización (Ver anexo 5). Asimismo, se envió el consentimiento informado para los padres (Ver anexo 6). Posteriormente, se aplicaron los instrumentos, respetando la fecha y horario de clases de los estudiantes. Los datos se recogieron en dos días (10 y 13) del mes de diciembre del año 2018 con la ayuda de colaboradores adecuadamente entrenados. La aplicación fue de forma colectiva a los estudiantes del 1° a 5° grado del nivel secundario, en sus respectivas aulas y secciones. Se dio lectura a las instrucciones y al consentimiento informado a los estudiantes (Ver anexo 7), antes que los estudiantes respondan las pruebas. Para la aplicación de las pruebas se tomaron de 40 a 50 minutos.

6. Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis estadístico, se utilizó el software estadístico SPSS para Windows versión 22. Una vez recolectado la información se transfirió a la matriz de datos del software estadístico para su respectivo análisis. Los resultados obtenidos fueron ordenados en tablas para su respectiva interpretación pudiendo evaluar y verificar las hipótesis planteadas. Por lo tanto, primero, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov para precisar la distribución de la muestra. Seguidamente, se utilizó la prueba estadística de Spearman para determinar la correlación entre la variable de inteligencia emocional y las dimensiones de la variable de estrategias de aprendizaje.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1. Análisis descriptivo

1.1.1. Nivel de inteligencia emocional.

En la tabla 5 se observa que el 84.3% de los estudiantes tiene una inteligencia emocional nivel bajo, esto se ve reflejado en los resultados correspondientes a las dimensiones. En el área intrapersonales, el 84.3% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo; lo cual indica que los estudiantes no presentan una adecuada autocomprensión de sí mismos, tienen dificultades en su habilidad para ser asertivos y en su habilidad para visualizarse a sí mismos de manera positiva. Asimismo, en el área interpersonal, el 100% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, esto significa que los estudiantes no logran establecer adecuadas relaciones interpersonales, no son empáticos, no presentan adecuada capacidad de escucha, se les dificulta comprender y apreciar los sentimientos de los demás, y no mantienen responsabilidad social, es decir que no tienen voluntad para cooperar y contribuir en la sociedad. En el área de adaptabilidad, el 63.1% de los estudiantes se encuentran en un nivel moderado, esto quiere decir que estos estudiantes logran enfrentar y resolver de manera efectiva las situaciones problemáticas, siendo realistas, flexibles y efectivos en el manejo de los cambios. Por otro lado, en el área manejo del estrés, el 59% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto, lo que indica que estos estudiantes tienen la capacidad de ser tolerantes al estrés, controlar sus impulsos y ser calmados, pudiendo trabajar bajo presión.

Tabla 5

Niveles de inteligencia emocional de los participantes

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	226	84.3%	41	15.3%	1	0.4%
Intrapersonal	226	84.3%	42	15.7%	0	0.0%
Interpersonal	268	100%	0	0.0%	0	0.0%
Adaptabilidad	65	24.3%	169	63.1%	34	12.7%
Manejo del estrés	11	4.1%	99	36.9%	158	59.0%

1.1.2. Nivel de inteligencia emocional según datos sociodemográficos.

En la tabla 6 se aprecia que el grupo de varones y mujeres presentan un nivel bajo en inteligencia emocional (84% y 84.7% respectivamente), lo que indica que los estudiantes no son capaces de reconocer sus propios sentimientos. Además, se observa que un 100% de la población, es decir, tanto hombres como mujeres (100% y 100% respectivamente) tienen un nivel bajo en la dimensión interpersonal. Asimismo, se observa que solo el 15.3% de las mujeres tienen un nivel bajo de adaptabilidad, a diferencia de los varones con un 31.9%. Por otro lado, se observa que hay más hombres que tiene un nivel alto de manejo del estrés (59.0%) que las mujeres (58.9%).

Tabla 6

Niveles de inteligencia emocional según sexo de los participantes

	Masculino						Femenino					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	121	84.0%	23	16.0%	0	0.0%	105	84.7%	18	14.5%	1	0.8%
Intrapersonal	126	87.5%	18	12.5%	0	0.0%	100	80.6%	24	19.4%	0	0.0%
Interpersonal	144	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	124	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Adaptabilidad	46	31.9%	80	55.6%	18	12.5%	19	15.3%	89	71.8%	16	12.9%
Manejo del estrés	7	4.9%	52	36.1%	85	59.0%	4	3.2%	47	37.9%	73	58.9%

En la tabla 7 se visualiza que el 72.2% de los estudiantes de 10 a 12 años de edad se encuentran en un nivel bajo de inteligencia emocional, solo el 27.8% presenta un nivel moderado. Cabe

mencionar que son escasos los estudiantes que presenten un nivel alto de inteligencia emocional; igualmente ocurre con los estudiantes de las otras edades. Al analizar las dimensiones de la variable, se observa que el 100% de los estudiantes de 10 a 12 años, el 100% de 13 a 15 años y el 100% de 16 a 18 años se encuentran en un nivel bajo en su capacidad interpersonal. No obstante, el 69.4% de los estudiantes de 10 a 12 años, el 51.3% de 13 a 15 años y 69.7% de 16 a 18 años presenta en un nivel alto en su manejo de estrés.

Tabla 7

Niveles de inteligencia emocional según edad de los participantes

Edad	Inteligencia Emocional									
	Inteligencia Emocional		Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo del estrés	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
10 a 12 años										
Bajo	26	72.2%	29	80.6%	36	100.0%	13	36.1%	2	5.6%
Moderado	10	27.8%	7	19.4%	0	0.0%	18	50.0%	9	25.0%
Alto	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	13.9%	25	69.4%
13 a 15 años										
Bajo	132	84.6%	135	86.5%	156	100.0%	35	22.4%	7	4.5%
Moderado	23	14.7%	21	13.5%	0	0.0%	102	65.4%	69	44.2%
Alto	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	19	12.2%	80	51.3%
16 a 18 años										
Bajo	68	89.5%	62	81.6%	76	100.0%	17	22.4%	2	2.6%
Moderado	8	10.5%	14	18.4%	0	0.0%	49	64.5%	21	27.6%
Alto	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	10	13.2%	53	69.7%

1.1.3. Nivel de estrategias de aprendizaje.

En la tabla 8 se observa que el 75.4% de los estudiantes presentan un nivel bajo en las estrategias de adquisición de información, esto quiere decir que tienen dificultad en la atención y el paso de la información a la memoria a largo plazo. De la misma manera, se aprecian que las estrategias de recuperación de información y apoyo al procesamiento (83.2% y 83.6% respectivamente) los estudiantes se encuentran en un nivel bajo, lo que indica dificultad en recuperar información almacenada para generar respuestas y estrategias metacognitivas para el adecuado funcionamiento

de las estrategias de aprendizaje. Por otro lado, el 37.3% de los estudiantes muestran un nivel medio en el proceso de codificación de información y el 26.5% tienen un nivel alto en la misma estrategia. Es decir que, los estudiantes hacen uso de ciertas estrategias que permiten conectar los conocimientos previos a las estructuras cognitivas para comprender mejor la información.

Tabla 8

Niveles de las estrategias de aprendizaje de los participantes

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Adquisición de información	202	75.4%	36	13.4%	30	11.2%
Codificación de información	97	36.2%	100	37.3%	71	26.5%
Recuperación de información	223	83.2%	29	10.8%	16	6.0%
Apoyo al procesamiento	224	83.6%	29	10.8%	15	5.6%

1.1.4. Nivel de estrategias de aprendizaje según datos sociodemográficos.

La tabla 9 muestra que el 77.8% de varones y el 72.6% de mujeres presentan un nivel bajo en las estrategias de adquisición de información. Sin embargo, el 15.3% de las mujeres presentan un nivel alto en esta estrategia a diferencia de los varones (7.6%). Además, se aprecia que el mayor porcentaje de los varones (36.8%) tienen un nivel medio en las estrategias de codificación de información a diferencia del 38.7% de las mujeres que presentan un nivel bajo. En las estrategias de recuperación de información, el 84.0% de los varones muestran un nivel bajo al igual que las mujeres con un 83.3%. De manera similar hay más varones (86.8%) que tienen un nivel bajo en las estrategias de apoyo al procesamiento que las mujeres (79.8%).

Tabla 9

Niveles de estrategias de aprendizaje según sexo de los participantes

		Masculino						Femenino					
		Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Adquisición de información	de	112	77.8%	21	16.6%	11	7.6%	90	72.6%	15	12.1%	19	15.3%
Codificación de información	de	49	34.0%	53	36.8%	42	29.2%	48	38.7%	47	37.9%	29	23.4%
Recuperación de información	de	121	84.0%	16	11.1%	7	4.9%	102	82.3%	13	10.5%	9	7.3%
Apoyo al procesamiento	al	125	86.8%	13	9.0%	6	4.2%	99	79.8%	16	12.9%	9	7.3%

En la tabla 10 se aprecia que el 75.0% de los participantes de 10 a 12 años y el 70.5% de 13 a 15 años tienen un nivel bajo en las estrategias de adquisición de información. Sin embargo, los estudiantes de las edades de 16 a 18 años presentan mayor número de nivel bajo en esta estrategia (85.5%). Por otro lado, el 36.1% de estudiantes de las edades de 10 a 12 años y el 42.1% de 16 a 18 años presentan un nivel medio en las estrategias de codificación de información a diferencia de las edades de 13 a 15 que muestran un nivel bajo (37.8%). Sin embargo, el 33.3% de los estudiantes de 10 a 12 años tienen un nivel alto esta estrategia. En cuanto a las estrategias de recuperación de información, las edades de 16 a 18 años presentan mayor porcentaje en el nivel bajo (92.1%) que las edades de 10 a 12 años (88.9%) y de 13 a 15 años (77.6%). Por último, se aprecia que las edades de 10 a 12 años tienen un nivel bajo en las estrategias de apoyo al procesamiento (91.7%) siendo su porcentaje mayor que las edades de 13 a 15 años y de 16 a 18 años (79.5% y 88.2% respectivamente).

Tabla 10

Niveles de estrategias de aprendizaje según edad

Edad	Estrategias de aprendizaje								
	Adquisición de información		Codificación de información		Recuperación de información		Apoyo al procesamiento		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
10 a 12 años									
Bajo	27	75.0%	11	30.6%	32	88.9%	33	91.7%	
Medio	6	16.7%	13	36.1%	3	8.3%	3	8.3%	
Alto	3	8.3%	12	33.3%	1	2.8%	0	0.0%	
13 a 15 años									
Bajo	110	70.5%	59	37.8%	121	77.6%	124	79.5%	
Medio	25	16.0%	55	35.3%	23	14.7%	19	12.2%	
Alto	21	13.5%	42	26.9%	12	7.7%	13	8.3%	
16 a 18 años									
Bajo	65	85.5%	27	35.5%	70	92.1%	67	88.2%	
Medio	5	6.6%	32	42.1%	3	3.9%	7	9.2%	
Alto	6	7.9%	17	22.4%	3	3.9%	2	2.6%	

1.2. Prueba de normalidad

Con el propósito de realizar los análisis comparativos y contrastar las hipótesis planteadas en este estudio, se procedió a realizar primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En este sentido, la tabla 11 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov (K-S). Asimismo, se visualiza que los datos correspondientes a las 2 variables en su mayoría no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$). Por consiguiente, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará estadística no paramétrica.

Tabla 11

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio

Instrumentos	VARIABLES	Media	D.E.	K-S	P
Inteligencia emocional	Inteligencia emocional global	80.49	8.699	0.067	.005
	Intrapersonal	82.62	8.648		.000
	Interpersonal	51.95	9.387		.024
	Adaptabilidad	96.59	11.148		.200
	Manejo del estrés	113.40	12.101		.000
Estrategias de aprendizaje	Adquisición de información	49.61	8.246	0.111	.000
	Codificación de información	114.90	15.863	0.088	.000
	Recuperación de información	45.56	7.459	0.077	.001
	Apoyo al procesamiento	90.05	13.364	0.091	.000

*p<0.05

1.3. Correlación entre variables

En la tabla 12 se aprecia que, el coeficiente de correlación Spearman indica que existe una relación positiva débil altamente significativa entre la inteligencia emocional y la adquisición de información ($\rho=.284$, $p< .01$). De manera similar ocurre con las estrategias de aprendizaje, recuperación de información y apoyo al procesamiento ($\rho=.234$, $p< .01$ y $\rho=.285$, $p< .01$ respectivamente). Asimismo, se encontró relación positiva débil significativa entre inteligencia emocional y la codificación de información ($\rho=.178$, $p< .05$). Por lo tanto, cuanto mayor sea el nivel de inteligencia emocional mayor será el uso que tenga el estudiante de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 12

Coefficiente de correlación entre inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	Inteligencia Emocional	
	rho	p
Adquisición de información	.284**	.000
Codificación de información	.178**	.003
Recuperación de información	.234**	.000
Apoyo al procesamiento	.285**	.000

** La correlación es significativa al nivel 0.01

2. Discusión

En los resultados se encontró que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del nivel secundario; es decir que a mayores niveles de inteligencia emocional tengan los estudiantes, mayor será el uso de estrategias de aprendizaje. Este resultado coincide con lo encontrado por Vega-Hernández, Patino-Alonso, Cabello, Galindo-Villardón y Fernández-Berrocal (2017) realizado en España con un grupo de estudiantes universitarios. Una adecuada inteligencia emocional contribuye a una mejor adaptación y afrontar creativamente los desafíos que se presentan. Por ello, es necesario que los estudiantes desarrollen competencias emocionales para lograr un mejor aprendizaje y mejores relaciones inter/intrapersonales. La inteligencia emocional interactúa con la inteligencia cognitiva en los procesos de aprendizaje siendo un determinante esencial para el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, los estudiantes disfrutarán y aprenderán mejor si poseen adecuados niveles de inteligencia emocional, pues las emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje. De la misma manera, los estudiantes desarrollarán su capacidad de reflexión, planificación, monitoreo y metaaprendizaje logrando ser aprendices autónomos haciendo uso de las estrategias de aprendizaje que optimizarán su rendimiento académico (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Hasanzadeh y Shahmohamadi, 2011; Calle, Remolina y Velásquez, 2011).

Además, se encontró relación positiva débil altamente significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de adquisición de información ($\rho=.284$, $p< .01$). Esto quiere decir, que a mayor nivel de inteligencia emocional que presenten los estudiantes, mayores estrategias de adquisición tendrán. El resultado coincide con Román (2012) quien encontró relación entre estas variables en un grupo de estudiantes del nivel secundario. La inteligencia emocional es una

habilidad que implica reconocer las emociones propias; dichas emociones son las encargadas de dirigir la atención, creando significados por sus propias vías de recuerdo, relacionándolas así con las estrategias de adquisición las cuales son procesos atencionales encargados de seleccionar, transformar y transmitir la información desde el ambiente al registro sensorial (Cabrera, 2011). Entendiendo que la adquisición de información es el proceso encargado de seleccionar y transformar la información, además de favorecer el control y definición de la atención (Huambachano, 2015).

De igual manera, se encontró relación positiva débil significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de codificación de información ($\rho=.178$, $p<.05$); es decir, mientras mayor sea la inteligencia emocional, mejor será la estrategia de codificación de la información. Entendiendo que la codificación de la información es el proceso de transformación de la información combinándolas con los conocimientos previos para luego codificarla de la memoria a corto plazo a la de largo plazo. Sin embargo, en este proceso pueden presentarse algunas interferencias en la codificación. Por otro lado, una de las características de la persona con adecuada inteligencia emocional es la flexibilidad y su habilidad para resolver problemas. Entonces es lógico pensar que ante las dificultades en el proceso de codificación de la información el estudiante tenga la habilidad para resolverlo por medio de estrategias. De este modo, el aprendizaje se incrementa y se hace significativo, pudiendo ser evocados fácilmente. Por consiguiente, la inteligencia emocional se relaciona con la estrategia de codificación de la información (Martínez, 1994; Muelas, 2014; Ceniceros, Vásquez y Fernández, 2017).

Asimismo, se encontró relación positiva débil altamente significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de recuperación de información ($\rho=.234$, $p<.01$). Por lo tanto, a mayor nivel de inteligencia emocional que tengan los estudiantes, mayor será la estrategia de

recuperación de información. Entendiendo que la recuperación de información es el proceso de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria de corto plazo y estas estrategias permitirán la búsqueda de información en la memoria para generar respuestas. Por otra parte, una persona con adecuada inteligencia emocional presenta un mejor estado de ánimo, estando feliz, optimista y motivado. Cabe mencionar que, los estados anímicos o afectivos y componentes motivacionales de la persona están asociados al procesamiento de recuperación de la información. Con este y otros factores, los estudiantes pueden desarrollar estrategias que permitan recuperar lo aprendido, promuevan el aprendizaje y mejoren la recuperación posterior de la información de manera eficiente (González, García-Señorán, Vargas y Cardelle, 2010; Tyng, Amin, Saad, Malik, 2017).

Finalmente, se encontró relación débil altamente significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de apoyo al procesamiento ($\rho=.285$, $p< .01$). Esto quiere decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor será el uso de estrategias de apoyo al procesamiento. Entendiendo que el apoyo al procesamiento es el proceso encargado de optimizar o entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje (Huambachano, 2015). El resultado coincide con Albo (2012), quien menciona que la motivación, la autoestima y el control de situaciones de conflicto son factores importantes en el aumento o disminución de la adquisición de estrategias de apoyo al procesamiento. Aunque no hace uso del término de inteligencia emocional, las variables de estudio hacen referencia a ella.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

- Respecto al objetivo general, se encuentra que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de una institución educativa privada de Lima Sur ($p < .05$). De esta manera los estudiantes con un nivel adecuado de inteligencia emocional seleccionarán adecuadas estrategias de aprendizaje, esto se debe a que las emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje.
- Respecto al primer objetivo específico, la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las estrategias de adquisición de información, ($\rho = .284$, $p < .01$). Es decir, a mayor inteligencia emocional, mayores serán las estrategias de adquisición practicadas o adquiridas por los estudiantes. Entendiendo que la inteligencia emocional es una habilidad, la cual implica reconocer las propias emociones, y las estrategias de adquisición son las encargadas por medio de la atención de seleccionar, transformar y procesar la información.
- Respecto al segundo objetivo específico, la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las estrategias de codificación de información ($\rho = .178$, $p < .05$). Es decir, a mayor inteligencia emocional, mayor el uso de estrategias de codificación de los estudiantes. Esto quiere decir que los estudiantes con adecuada inteligencia emocional, tiene flexibilidad y habilidad para resolver los problemas, de modo que frente a las

dificultades en el proceso codificación de información, el estudiante tenga la habilidad para resolverlo.

- Respecto al tercer objetivo específico, la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las estrategias de recuperación de información ($\rho=.234$, $p< .01$). Es decir, a mayor inteligencia emocional, mayores serán las estrategias de recuperación practicadas por los estudiantes. En otras palabras, los estados emocionales y motivacionales permiten recuperan lo aprendido y mejoran la información de manera eficiente.
- Respecto al cuarto objetivo específico, la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las estrategias de apoyo al procesamiento, presentando una relación positiva altamente significativa ($\rho=.285$, $p< .01$). Es decir, a mayor inteligencia emocional, mayor el uso de estrategias de apoyo al procesamiento. Esto quiere decir que la motivación, autoestima entre otros factores son importantes en el nivel de adquisición al procesamiento; entendiendo que este se encarga de optimizar o entorpecer al funcionamiento de dichas estrategias.

2. Recomendaciones

- Ampliar el tamaño de la muestra, de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.
- Considerar para futuros estudios, incluir la variable de rendimiento académico, ya que por medio de esta, se verifica el aprendizaje obtenido por el estudiante.
- Implementar programas de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional con el fin de que los estudiantes, adquieran estrategias de aprendizaje.

Referencias

- Albo, G. (2012). ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje de los estudiantes del curso de producción animal I. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22187/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Asención, V., Chomba, K. y Palle, J. (2015) Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de primer año de educación secundaria de la institución educativa pública n° 116 Abraham Valdelomar del distrito de San Juan de Lurigancho - Lima (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1109/TESIS%20%20FINAL%207%20DIC-impresion8.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ato, G. (1981). Modelos de procesamiento de información en psicología. Anales de la Universidad de Murcia, 30(1), 107-131. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23710/1/N%C2%BA%206%20Modelos%20de%20procesamiento%20de%20informaci%C3%B3n%20en%20psicolog%C3%ADa.pdf>
- Bahamón, M., Viancha, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. Pensamiento Psicológico, 11(1), 115-129. Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/406/126>

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/bea0/ba56ea769de7e556c13fe869b911a031be10.pdf>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320411443.pdf?documentId=0901e72b81256ae1>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bonilla, U. (2004). El enfoque histórico: la importancia del origen. En Penalva, C., Infiesta, P. Bonilla, U. y Bacigalupe, D. (Ed.), *Sociobiología e ideología* (pp. 9-19). Gijón, España: Isidoro Acevedo. Recuperado de <http://www.wenceslaoroces.org/act/bio/Sociobiolog%C3%ADanparapdf.pdf>
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la región calla (Tesis de maestría)*. Universidad San Ignacion De Loyola, Lima. Recuperado de

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1120/1/2011_Cabrera_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20de%20los%20alumnos%20del%20nivel%20secundario%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20la%20regi%C3%B3n%20Call.pdf

Calle, M., Remolina, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15), 1-112. Recuperado de http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA15_REVIS2_INTELIG.pdf

Campos, A. y Amejjide, L. (2011). Exactitud de los Juicios de aprendizaje (JOLs) y mnemotecnia de la palabra clave en adultos y ancianos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 64-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134667>

Cardero, A. (2006). Abreviaturas, acrónimos, iniciales, siglas y símbolos en los vocabularios especializados. Una propuesta. *Debate Terminológico*, (02). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/21556/12426>

Ceniceros, S., Vásquez, M. y Fernández, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1-18. Recuperado de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147/270>

Danvilla, I. y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/38963/37595>

Dominguez, R. (2015). Estrategias didácticas y rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Taurija-La Libertad-2013 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Recuperado de

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/373/TM%202726%20D1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de psicología*, 35(2), 535-573. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a05v35n2.pdf>

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <http://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

González, S., García-Señorán, M., Vargas, E. y Cardelle, F. (2010). Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, (12), 5-12. Recuperado de

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/RED12_Completa_final%20final.pdf

Hasanzadeh, R. y Shahmohamadi, F. (2011). Study of Emotional Intelligence and Learning Strategies. *SciVerse ScienceDirect*, 29, 1824-1829. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275541922_Study_of_Emotional_Intelligence_and_Learning_Strategies

Henao, L. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). Mexico, D.F.: Mc. Graw Hill. Recuperado de http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Huambachano, A. (2015) Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación física de la universidad nacional de educación "enrique guzmán y valle" año 2013 (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación, Lima. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/550/TD%20CE%20H831%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huayta, M. (2017). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el curso de matemáticas de los estudiantes del Colegio Adventista Huancayo, Perú, 2016 (Tesis de maestría) Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1115/Madeleine_Tesis_Maestro_2017.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (2013). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 1-26. Recuperado de http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf
- Labatut, E. (2004). Aprendizaje Universitario: un enfoque metacognitivo (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>
- Limón, M. y Carretero, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de pedagogía*, 223, 1-5. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Limon-Carretero_2_Unidad_5.pdf
- López, M., Jústiz, M. y Cuenca, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. *Humanidades Médicas*, 13(3), 805-824. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v13n3/hmc14313.pdf>
- Manrique, E. y Peve, W. (2017). Nivel de rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos de cuarto año de secundaria de la Institución Educativa N°109 Inca Manco Capác UGEL 05 Lima 2016 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1632/MONOGRAFIA%20MANRIQUE%20Y%20PEVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, S. (1994). La memoria y su relación con el aprendizaje. *Sinéctica*, 4, 1-11. Recuperado de <http://files.iramirez.webnode.es/20000001238403393a7/Memoria%20y%20aprendizaje.pdf>

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence, New Ability or Electic Traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517. Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/attachments/1575/rp2008-mayersaloveycarusob.pdf>
- Meis, L. (2015). La importancia de la Inteligencia Emocional. Propuestas de intervención educativa para Educación Infantil (Tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/14549/TFG1415_Meis_Leiro__Luc%C3%ADa_I_X.pdf?sequence=4
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición, Propósito y Representaciones, 1 (2), 193-213. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475212.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2017. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Morales, P. (2013). La educación a distancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/eduvirtual/Libros/MedEduDistancia/files/assets/downloads/publication.pdf>
- Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 343-350. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3498/349851790040/>

- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-457. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486033.pdf>
- Pinchi, K. y Pisco, N. (2017). Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario del Centro Educativo Particular José de San Martín-Tarapoto, 2016 (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/946/Karla-tesis%20final-Bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prado, J. (2015). Estrategias de aprendizaje en estudiantes del Quinto año de secundaria en la I.E.S. “Gran Unidad Escolar Las Mercedes” (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/152/Joel_Tesis_bachiller_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimientos e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-185. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7570>
- Raya, E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. *Temas para la educación*, 7, 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>
- Rodríguez, L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En Rodríguez, L., Moreira, M., Caballero, C. y Greca, I. (Ed.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7-37). Barcelona, España: Ediciones Octaedro. Recuperado de <https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10112.pdf>

- Román A. (2012). Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje: su influencia en el rendimiento académico, (Tesis de maestría), Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1329/2013_01_02_TFM_ESTUDIO_D_EL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Román J. y Gallego S. (2008). ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Romero, M. (2008). La inteligencia emocional: abordaje teórico. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 4, 73-76. Recuperado de http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_4_esp_73-76.pdf
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3p” de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3059.pdf>
- Roux, R. y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a14v15n1.pdf>
- Royet, H. (2015). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de grado 11 de la institución educativa Espíritu Santo de el Carmen de Bolívar, Colombia, 2014 (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de

http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/280/Henry_Tesis_maestr%C3%ADa_2015.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Ruiz, P. y Carranza, R. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-199. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v21n2/0123-9155-acp-21-02-188.pdf>

Salazar, M. (2017). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 7077 “Los Reyes Rojos” de Chorrillos, 2015 (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8636/Salazar_RM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sarmiento, Á. (2017). Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en inglés en estudiantes universitarios a distancia (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja Máster universitario en Neuropsicología y educación, Bogotá. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4730/SARMIENTO%20CAMELO%20%20ANGELA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toro, J. (2008). La sabiduría de vivir (pp. 15-20). Bilbao, España: Desclee de Brouwer. Recuperado de <https://www.edeslee.com/img/cms/pdfs/9788433022745.pdf>

Tyng, C., Amin, H., Saad, M. y Malik, A. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1-22. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full>

- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Valverde, G. (2016). Inteligencia emocional en estudiantes del tercero a quinto año de una universidad privada de Lima Metropolitana y una universidad nacional de la región Pasco, 2015 (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/442/Geremias_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29238/1/Psicothema.1998.10.2.393-412.pdf>
- Vega-Hernández, M., Patino-Alonso, M., Cabello R., Galindo-Villardón M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Perceived Emotional Intelligence and Learning Strategies in Spanish University Students: A New Perspective from a Canonical Non-symmetrical Correspondence Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5664413/pdf/fpsyg-08-01888.pdf>
- White, E. (1992). *Consejos sobre la Obra de la Escuela Sabática*. Buenos Aires: Casa Editora Sudamericana.

White, E. (1997). *Mente, carácter y personalidad Tomo I*. Buenos Aires: Casa Editora Sudamericana.

Anexos

Anexo 1. Inventario emocional BarOn ICE: NA- Abreviada

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – ABREVIADA

Adaptado por: Ugarriza y Pajares (2002)

II. Instrucciones:

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

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

Para responder utiliza la siguiente clave:

MRV: Muy rara vez **RV:** Rara vez **AM:** A menudo **MAM:** Muy a menudo

Nº	Ítem	MRV	RV	AM	MAM
1	Me importa lo que les sucede a las personas	1	2	3	4
2	Es fácil decirle a la gente cómo me siento	1	2	3	4
3	Me gustan todas las personas que conozco	1	2	3	4
4	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
5	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4
6	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	1	2	3	4
7	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
8	Peleo con la gente	1	2	3	4
9	Tengo mal genio	1	2	3	4
10	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
11	Nada me molesta	1	2	3	4
12	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4
13	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	1	2	3	4
14	Puedo fácilmente describir mis sentimientos	1	2	3	4

15	Debo decir siempre la verdad	1	2	3	4
16	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	1	2	3	4
17	Me molesta fácilmente	1	2	3	4
18	Me agrada hacer cosas para los demás	1	2	3	4
19	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
20	Pienso que soy el(la) mejor en todo lo que hago	1	2	3	4
21	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento	1	2	3	4
22	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
23	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	1	2	3	4
24	Soy bueno(a) resolviendo problemas	1	2	3	4
25	No tengo días malos	1	2	3	4
26	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos	1	2	3	4
27	Me disgusto fácilmente	1	2	3	4
28	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	1	2	3	4
29	Cuando me molesto actuo sin pensar	1	2	3	4
30	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4

Anexo 2. Propiedades psicométricas del inventario emocional Baron ICE: NA – Abreviada

La fiabilidad global del inventario y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 13 permite apreciar que la consistencia global del inventario (30 ítems) en la muestra estudiada es de .721 que puede ser valorado como indicador de una adecuada fiabilidad ya que supera el punto de corte igual a .70 considerado como indicador de buena fiabilidad para los instrumentos de medición psicológica (Miech, 2002). Asimismo, se puede observar que los puntajes de fiabilidad en la mayoría de las dimensiones son aceptables. La consistencia de la dimensión Intrapersonal es de .630 considerado suficiente para investigaciones de carácter básico. De la misma manera sucede con las dimensiones de adaptabilidad y manejo de estrés que muestran una consistencia interna de .644 y .654 respectivamente. Sin embargo, el puntaje de consistencia de la dimensión interpersonal es de .524 y de impresión positiva es de .411 estando ambos por debajo del puntaje aceptable.

Tabla 13

Estimaciones de consistencia interna del inventario emocional BarOn ICE: NA abreviado

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Intrapersonal	6	.630
Interpersonal	6	.524
Adaptabilidad	6	.644
Manejo de estrés	6	.654
Impresión positiva	6	.411
Inteligencia emocional	30	.721

Como se observa en la tabla 14 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son altamente significativos ($p < .01$), lo cual confirma que el inventario presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son altos en su mayoría (> 0.5). La dimensión intrapersonal presenta un coeficiente de .670. De igual manera, las dimensiones adaptabilidad y

manejo de estrés muestran un coeficiente de .709 y .679 respectivamente. Por otro lado, la dimensión interpersonal tiene un coeficiente moderado de .396 en correlación con el constructo global.

Tabla 14

Correlaciones sub test – test del inventario emocional BarOn ICE: NA abreviado

Dimensiones	Test	
	r	p
Intrapersonal	.670**	.000
Interpersonal	.396**	.000
Adaptabilidad	.709**	.000
Manejo de estrés	.679**	.000

Anexo 3. Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA)

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APREDIZAJE – ACRA -

II. Instrucciones:

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, un artículo, en unos apuntes...es decir, cuando están estudiando.

Para ellos se han establecidos cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

N: Nunca o casi nunca **AV:** Algunas veces **BV:** Bastantes veces **S:** Siempre o casi siempre

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas.

Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo pata su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material a aprender.

ESCALA I					
ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
1	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	A	B	C	D
2	Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A	B	C	D
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.	A	B	C	D
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.	A	B	C	D
5	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A	B	C	D

ESCALA I					
ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
6	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.	A	B	C	D
7	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A	B	C	D
8	Empleo los subrayados para luego memorizarlos.	A	B	C	D
9	Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos	A	B	C	D
10	En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.	A	B	C	D
11	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar	A	B	C	D
12	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio	A	B	C	D
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc, realizados en el estudio.	A	B	C	D
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero	A	B	C	D
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema	A	B	C	D
17	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.	A	B	C	D
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	A	B	C	D
19	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc, hechos al estudiar un tema.	A	B	C	D
20	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso	A	B	C	D

ESCALA II					
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
1	Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.	A	B	C	D
2	Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.	A	B	C	D
3	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios	A	B	C	D
4	Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo	A	B	C	D
5	Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema	A	B	C	D
6	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.	A	B	C	D
7	Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	A	B	C	D
8	Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.	A	B	C	D
9	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.	A	B	C	D
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	A	B	C	D
11	Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida	A	B	C	D
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.	A	B	C	D
13	Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.	A	B	C	D
14	Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
15	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc, como aplicación de lo aprendido	A	B	C	D

ESCALA II					
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
17	Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.	A	B	C	D
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	A	B	C	D
19	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	A	B	C	D
20	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.	A	B	C	D
21	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	A	B	C	D
22	Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	A	B	C	D
23	Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder	A	B	C	D
24	Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.	A	B	C	D
25	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	A	B	C	D
26	Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o hojas aparte.	A	B	C	D
27	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.	A	B	C	D
28	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	A	B	C	D
29	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio	A	B	C	D
30	Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.	A	B	C	D
31	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema	A	B	C	D
32	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	A	B	C	D

ESCALA II					
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
33	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio	A	B	C	D
34	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	A	B	C	D
35	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.	A	B	C	D
36	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.	A	B	C	D
37	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema)	A	B	C	D
38	Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.	A	B	C	D
39	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.	A	B	C	D
40	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.	A	B	C	D
41	Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema	A	B	C	D
42	Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección	A	B	C	D
43	Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.	A	B	C	D
44	Construyo “rimas” para memorizar listados de términos o conceptos	A	B	C	D
45	Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.	A	B	C	D
46	Aprendo términos no familiares, elaborando una “palabra-clave” que sirva de puente.	A	B	C	D

ESCALA III					
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
1	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las “ideas principales” del material estudiado.	A	B	C	D
2	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.	A	B	C	D
3	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
4	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar..	A	B	C	D
5	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.	A	B	C	D
6	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	A	B	C	D
7	Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.	A	B	C	D
8	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.	A	B	C	D
9	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	A	B	C	D
10	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.	A	B	C	D
11	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.	A	B	C	D
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	A	B	C	D
13	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.	A	B	C	D
14	Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	A	B	C	D

ESCALA III					
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.	A	B	C	D
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.	A	B	C	D
17	Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.	A	B	C	D
18	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.	A	B	C	D

ESCALA IV					
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PRECESAMIENTO					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
1	Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).	A	B	C	D
2	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización	A	B	C	D
3	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).	A	B	C	D
4	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.	A	B	C	D
5	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc, que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
6	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	A	B	C	D
7	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.	A	B	C	D
8	Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.	A	B	C	D

ESCALA IV					
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PRECESAMIENTO					
Nº	ÍTEM	N	AV	BV	S
9	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.	A	B	C	D
10	Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	A	B	C	D
12	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	A	B	C	D
13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	A	B	C	D
14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan	A	B	C	D
15	Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas	A	B	C	D
16	Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas	A	B	C	D
17	Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.	A	B	C	D
18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.	A	B	C	D
19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.	A	B	C	D
20	Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	A	B	C	D
21	Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.	A	B	C	D
22	Procuro que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	A	B	C	D
23	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.	A	B	C	D

ESCALA IV					
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PRECESAMIENTO					
N°	ÍTEM	N	AV	BV	S
24	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	A	B	C	D
25	Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando	A	B	C	D
26	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	A	B	C	D
27	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	A	B	C	D
28	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	A	B	C	D
29	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	A	B	C	D
30	Me dirijo a mí mismo palabra de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	A	B	C	D
31	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	A	B	C	D
32	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo	A	B	C	D
33	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios	A	B	C	D
34	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.	A	B	C	D
35	Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc.)	A	B	C	D

Anexo 4. Propiedades psicométricas de las Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA)

La fiabilidad de las escalas independientes de la escala de estrategias de aprendizaje se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 15 muestra que los puntajes de fiabilidad de las escalas adquisición de información es de .783 y el de recuperación de información es de .765 siendo valorados como indicador de buena fiabilidad. De manera similar se aprecia que la escala de codificación de información tiene un puntaje de .863 y el de la escala de apoyo al procesamiento es de .859 que indica una elevada fiabilidad ya que supera el corte igual a .70 considerado como indicador de una buena fiabilidad para los instrumentos de medición psicológica (Miech, 2002).

Tabla 15

Estimaciones de consistencia interna de la escala de estrategias de aprendizaje

Escalas	Nº de ítems	Alpha
Adquisición de información	20	.783
Codificación de información	46	.863
Recuperación de información	18	.765
Apoyo al procesamiento	35	.859

Como se observa en la tabla 16 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) entre cada una de las escalas independientes son altamente significativas ($p < .01$) lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada una de las escalas son altos en su mayoría (> 0.5).

Tabla 16

Correlaciones sub test – test de la escala de estrategias de aprendizaje

	Adquisición de información		Codificación de información		Recuperación de información		Apoyo al procesamiento	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Adquisición de información	1		.689	.000	.594	.000	.585	.000
Codificación de información	.689	.000	1		.686	.000	.638	.000
Recuperación de información	.594	.000	.686	.000	1		.776	.000
Apoyo al procesamiento	.585	.000	.638	.000	.776	.000	1	

Anexo 5. Carta de autorización de la aplicación de instrumentos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
"MIRAFLORES"

INICIAL - PRIMARIA - SECUNDARIA
Código Modular: Inicial 1082908 - Primaria 0506495 - Secundaria 0329458
R.M. No. 5040-48 - R.M. No. 2773-02

Inicial y Primaria
Av. Comandante Espino 790
Miraflores, Lima 18 - Perú
Teléfono: 581-6231-903-814-307

Secundaria
Av. Comandante Espino 790
Miraflores, Lima 18 - Perú
Teléfono: 581-6231-903-814-304

Lima, Perú, 17 de diciembre de 2018

Sr.
Director de la IE Adventista Miraflores
Miraflores
Presente

Asunto: Autorización para la aplicación de encuestas a los estudiantes

La presente es para autorizar a las investigadoras Diana Viviana Zuñiga Medina, identificado con DNI 72722452 y Ruth Araceli Jarama Monserrate, identificado con DNI 70435008, la aplicación de encuestas con el propósito de ejecutar su investigación titulada **"Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa privada de Lima, 2018"**; las encuestas se aplicará bajo la coordinación de las fechas y horarios que más convenga.

Atentamente,

Mg. Edgardo Muguerra Florián
Director General

El tiempo pasa,
los valores
permanecen

"Mas Jesús llamando, dijo:
Dejad a los niños venir a mí" Lucas 18:16

Anexo 6. Consentimiento informado al padre

Consentimiento Informado

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA- ABREVIADA Y ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE-ACRA

INTRODUCCIÓN:

Apreciados padres de familia, nuestros nombres son: Viviana Zuñiga y Araceli Jarama, estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión. El motivo de la presente es para pedir su autorización para levantar información sobre los conocimientos, actitudes y prácticas de sus hijos en relación a la inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje.

Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria. Si decide autorizar la participación de su menor hijo (a) para responder el cuestionario que se les presentara, al momento de resolverlos tiene conocimiento que su menor hijo (a) puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a dianazuniga@upeu.edu.pe

He leído los párrafos anteriores y autorizo, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo (a) pueda participar en este estudio.

Firma del padre o apoderado

Anexo 7. Consentimiento informado del estudiante

Consentimiento Informado

RECOLECCIÓN DE DATOS

Estos cuestionarios forman parte de una investigación que busca identificar el nivel de inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje del que hacen uso los estudiantes. La información obtenida será de uso exclusivo del trabajo de investigación. Su participación es anónima y voluntaria, y no hay riesgos físicos ni psicológicos asociados. Al contestar los cuestionarios, Ud. da su consentimiento de participación y si desea puede recibir de manera verbal los resultados obtenidos en los mismos.

I. Datos sociodemográficos:

Sexo: Masculino Femenino

Edad: _____

Grado: _____ **Sección:** _____

Procedencia: Costa Sierra Selva

Extranjero _____

Religión: Adventista Católico

Evangélico Otros

II. Instrucciones:

Lee atentamente cada afirmación y elige la alternativa que mejor se ajusta a la forma como generalmente piensas. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Asegúrate de no dejar alguna afirmación sin responder. Gracias por su colaboración.