



**UNIVERSIDAD ANDINA**  
**NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN  
LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021**

**TESIS PRESENTADA POR:**  
**JUAN ALEXANDER CONDORI PALOMINO**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

JULIACA - PERÚ  
2023



**UNIVERSIDAD ANDINA**

**NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN  
LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021**

TESIS PRESENTADA POR:

**JUAN ALEXANDER CONDORI PALOMINO**

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

APROBADA POR:

PRESIDENTE DEL JURADO :

:

Dr. HILARIO CONDORI MAMANI

MIEMBRO DEL JURADO :

:

Dr. ULISES AGUILAR PINTO

MIEMBRO DEL JURADO :

:

Dr. JESUS MANUEL CRUZ CERVANTES

ASESOR DE TESIS :

:

Dr. TEOFILO CONDORI TIPULA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN :

:

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P64



**UNIVERSIDAD ANDINA**  
**"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 196-2023-D-EPG-UANCV/J**

Juliaca, 05 de setiembre del 2023

**VISTOS:**

El expediente N° 035654 presentado por el (a) Mgtr. **CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**, con número de DNI. **40039723** y con número de matrícula **21335056**, del **DOCTORADO EN EDUCACIÓN**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" de la Sede Central Juliaca.

**CONSIDERANDO:**

Que, el (a) Mgtr. **CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**, con número de DNI. **40039723**, asignado (a) con número de matrícula **21335056**, del **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** de la Escuela de Posgrado, ha solicitado fecha, hora y modalidad de sustentación, de la Tesis titulada: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P64** y;

Que, el (a) referido (a) Dictamen de Tesis aprobado por los jurados el 27 de junio del 2023. Establece la fecha de sustentación; habiendo para el efecto cumplido los requisitos establecidos en el reglamento para la Obtención del Grado Académico de Magíster/Maestro y Doctor de la Escuela de Posgrado de la UANCV;

Que, en el Artículo 66 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la sustentación de Tesis de Postgrado es un trabajo de investigación original y crítico, de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el Art. 76 del Estatuto Universitario;

**SE RESUELVE:**

**ARTÍCULO PRIMERO. – DECLARAR EXPEDITO** para la Sustentación de la Tesis titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021** Elaborado por el (la) Mgtr. **CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**. Integrado por los siguientes docentes:

Presidente	:	Dr. HILARIO CONDORI MAMANI
Primer Miembro	:	Dr. ULISES AGUILAR PINTO
Segundo Miembro	:	Dr. JESUS MANUEL CRUZ CERVANTES
Asesor	:	Dr. TEOFILO CONDORI TIPULA

**ARTÍCULO SEGUNDO. -** El proceso de la Sustentación de la Tesis en mención, se llevará a cabo:

Fecha	:	Miercoles, 13 de setiembre del 2023
Hora	:	11:00 a.m.
Modalidad	:	Aula N° 309 EPG – UANCV – JULIACA

A cuya finalización el Jurado registrará los resultados en el Libro de Actas de Sustentación de Tesis de Doctorado con el grado de **DOCTOR** aprobado en la ley Universitaria N° **30220**.

**ARTÍCULO TERCERO. -** Elévese la presente Resolución al Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo y Oficina del Órgano de Inspección y Control para conocimiento.

Regístrese, comuníquese y Archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari  
DIRECTOR (e)



UNIVERSIDAD ANDINA  
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

Mg. PERSY GONZALO PUMA PUMA  
SECRETARIO ACADÉMICO



**RESOLUCION DIRECTORAL N° 1531-2021-USA-EPG/UANCV**

29 de noviembre del 2021.

**VISTOS:**

El expediente N° 025935, de fecha 19 de noviembre del 2021, presentado por el (la) **MAGISTER CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**, con DNI N° 40039723, código de matrícula 21335056, quien solicita resolución de aprobación de proyecto de tesis titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA – PUNO, 2021**. Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P64**, para optar el grado de: **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez **Sede Central Juliaca**.

**CONSIDERANDO:**

Que, en el Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la sustentación de tesis de Posgrado es un trabajo de investigación original y crítico de actualidad de alto valor científico.

Que, según Resolución N° 0555-2019-UANCV-CU-R, de fecha 08 de noviembre del 2019, se aprueba el Reglamento para la obtención del grado académico de Magister, Maestro, Doctor y Titulación de los Programas de Segunda Especialidad Profesional de la Escuela de Posgrado.

Que el **Art. 17**, establece que la aprobación del proyecto de investigación de tesis para la obtención de grados académicos de Magister/Maestro, Doctor se inicia con la presentación del proyecto de investigación de tesis según corresponda, en forma individual y conforme a las recomendaciones de la Escuela de Posgrado y estándares de la investigación científica, tecnológica y humanística.

Que el **Art.60**, señala que la fecha límite para la presentación del borrador de tesis es de 02 años contados, desde la emisión de la resolución de aprobación del proyecto de tesis, vencido el plazo máximo el candidato a magíster, maestro o doctor deberá presentar un nuevo proyecto de investigación de tesis.

Que el **Art. 21**, establece que el Director de la Escuela de Posgrado y el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, nominarán por sorteo a 03 docentes miembros del comité de investigación.

Que mediante oficio circular N° 1930-2020-USA-EPG/UANCV-J, de fecha 18 de octubre del 2021, se nombra al Comité de Investigación del proyecto de tesis conformado por los siguientes docentes:

- Presidente : **Dr. HILARIO CONDORI MAMANI**
- Primer miembro : **Dr. ULISES AGUILAR PINTO**
- Segundo miembro : **Dr. JESÚS MANUEL CRUZ CERVANTES**

Que, con registro N° 621, de fecha 05 de noviembre del 2021, el Comité de Investigación del proyecto de tesis titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA – PUNO, 2021**, presentado por el (la) **MAGISTER CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**, cumple con los lineamientos y contenidos establecidos en reglamento de grado de investigación conducentes al grado académico de Magister/Maestro y Doctor de la Escuela de Posgrado de la UANCV, En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "j" del artículo 17 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado y en el artículo 76 del Estatuto Universitario;

**SE RESUELVE:**

**PRIMERO: APROBAR**, el Proyecto de investigación de Tesis de doctorado y **AUTORIZAR** el desarrollo de la Tesis, titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA – PUNO, 2021**., presentado por el (la) **MAGISTER CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER**, para obtener el grado académico de **DOCTOR EN EDUCACIÓN** de la UANCV, asesorado por el (la) **Dr. TEOFILO CONDORI TIPULA**.

**SEGUNDO: ELEVAR** al Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo, Vicerrectorado de Investigación, Oficina del Órgano de Inspección y Control para conocimiento y cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, Comuníquese y Archívese

 UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
ESCUELA DE POSGRADO  
DIRECCIÓN  
JULIACA  
Dr. Félix C. Ochotoma Paravicino  
DIRECTOR (e)

 UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
ESCUELA DE POSGRADO  
Mgtr. LUIS CHAYNA AGUILAR  
SECRETARIO ACADÉMICO

C:/CARGO (01)  
ARCHIVO EPG-2021(01)  
INTERESADO (01)  
FCOP/meyn



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 826-2023-USA-EPG-UANCV/J

Juliaca, 14 de setiembre del 2023

VISTOS:

El expediente S. V. N° 08625, presentado por el (a) Mgtr; CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER, con número de DNI. 40039723, asignado (a) con código de matrícula 21335056, del DOCTORADO EN EDUCACIÓN, de la Línea de Investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P64. Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez". Sede Central JULIACA.

CONSIDERANDO:

Que, el (la) Mgtr; CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER, solicita la rectificación de RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 1531-2021-USA-EPG/UANCV, de fecha 29 de noviembre del 2021, en lo que respecta al desglose de la abreviatura UNA, en el título de la Tesis titulada: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA – PUNO, 2021 Debiendo consignarse correctamente el título sin abreviaturas;

Que, el (a) referido (a) Dictamen de Tesis aprobado por los jurados el 05 de noviembre del 2021. Establece la fecha de sustentación; habiendo para el efecto cumplido los requisitos establecidos en el reglamento para la Obtención del Grado Académico de Magister/Maestro y Doctor de la Escuela de Posgrado de la UANCV;

Que, en el Artículo 66 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la sustentación de Tesis de Postgrado es un trabajo de investigación original y crítico, de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el Art. 76 del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. – MODIFICAR LA RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 1531-2021-USA-EPG/UANCV, de fecha 29 de noviembre del 2021, únicamente en lo que respecta al desglose de la abreviatura UNA por UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, en el proyecto de la tesis debiendo consignarse correctamente como sigue: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021 ejecutado por el (a) Mgtr; CONDORI PALOMINO JUAN ALEXANDER, del DOCTORADO EN EDUCACIÓN, Asesorado por el (la) Dr. TEOFILO CONDORI TIPULA.

ARTÍCULO SEGUNDO. - CONSERVAR a los miembros del comité de investigación y asesor que calificaran en desarrollo de la tesis. Integrado por los siguientes docentes:

- Presidente : Dr. HILARIO CONDORI MAMANI
- Primer Miembro : Dr. ULISES AGUILAR PINTO
- Segundo Miembro : Dr. JESUS MANUEL CRUZ CERVANTES

A cuya finalización el Jurado registrará los resultados en el Libro de Actas de Sustentación de Tesis de DOCTORADOS con el grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN.

ARTÍCULO TERCERO. - ELEVAR la presente Resolución al Rectorado, Vicerectorado Académico, Vicerectorado Administrativo y Oficina del Órgano de Inspección y Control para conocimiento.

Regístrese, comuníquese y Archívese.

  
 UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
 ESCUELA DE POSGRADO  
 DIRECCIÓN  
 JULIACA  
 Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari  
 DIRECTOR (a)

  
 UNIVERSIDAD ANDINA  
 "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
 ESCUELA DE POSGRADO  
 JULIACA  
 Dr. PERICO GONZALO PUMA PUMA  
 SECRETARIO ACADÉMICO

Cc./CARGO (01)  
ARCHIVO EPG – 2023 (01)  
INTERESADO (01)  
LWEG/INMA



## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021

### INFORME DE ORIGINALIDAD

**22%**

INDICE DE SIMILITUD

**19%**

FUENTES DE INTERNET

**9%**

PUBLICACIONES

**13%**

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez</b> Trabajo del estudiante	<b>6%</b>
<b>2</b>	<b>1library.co</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.unap.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>4</b>	<b>docplayer.es</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>tesis.unap.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>



## Metadatos complementarios - UANCV

TITULO	
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO, 2021	
<b>Datos de autor</b>	
Nombres y Apellidos	Juan Alexander Condori Palomino
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40039723
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-1700-561X">https://orcid.org/0000-0003-1700-561X</a>
<b>Datos de asesor</b>	
Nombres y apellidos	Teofilo Condori Tipula
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02039791
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0001-7341-4130">https://orcid.org/0000-0001-7341-4130</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
Nombres Y Apellidos	Hilario Condori Mamani
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02385723
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-3023-4628">https://orcid.org/0000-0003-3023-4628</a>
<b>Miembro del jurado 1</b>	
Nombres Y Apellidos	Ulises Aguilar Pinto
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02295853
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0001-9135-7782">https://orcid.org/0000-0001-9135-7782</a>



<b>Miembro del jurado 2</b>	
Nombres Y Apellidos	Jesus Manuel Cruz Cervantes
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02419986
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-7922-5098">https://orcid.org/0000-0002-7922-5098</a>
<b>Datos de investigación</b>	
Línea de investigación	GESTION DE LA EDUCACIÓN – P64
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Dirección: Escuela Profesional De Educación Primaria Universidad Nacional Del Altiplano – Puno, 2021 -15.82735, -70.01624 País: Perú Departamento: Puno Provincia: Puno Distrito: Puno <a href="https://acortar.link/xqt965">https://acortar.link/xqt965</a>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2021 - 2022
URL de disciplinas OCDE <a href="https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html">https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html</a> - Librería	Ciencias de la educación <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00</a> Educación general (incluye capacitación, pedagogía) <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a>



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO "ESTORO GARCÉS SELLASQUEZ"  
ESCUELA DE POSTGRADO

Dr. Segundo Ortiz Cansaya  
DIRECTOR  
DE INVESTIGACIÓN - EPG

### DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo JUAN ALEXANDER CONDORI PALOMINO, identificado con DNI Nro. 40039723 en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional  
 Programa de Segunda Especialidad,  
 Programa de Maestría o Doctorado

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la  Tesis o  Trabajo de Investigación,  Trabajo Académico denominada:

“ INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO, 2021 ”

Asesorado por: DR. TEOFILO CONDORI TIPULA

Es un tema original.

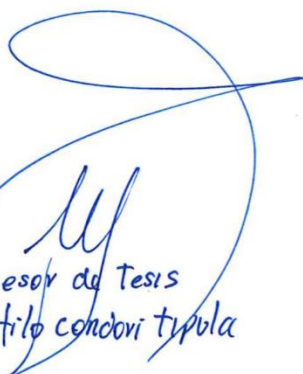
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

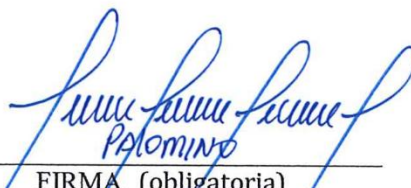
Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 27 de SEPTIEMBRE del 2023

  
Asesor de Tesis  
Dr. Teofilo Condori Tipula

  
PALOMINO  
FIRMA (obligatoria)



Huella



A mis padres Hermilio y Viviana Victoria, a mi esposa Elsa Yovana a mis hijos Rubí Astrid, Alexander Kamayu y Adelky Yatiri porque son y serán el aliento e impulso de mis pasos en mi vida académica.



- A la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez por haberme cobijado en sus claustros universitarios de posgrado
- Mi reconocimiento al Dr. Percy Samuel Yabar Miranda Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación por permitir la realización de la presente investigación con los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.
- Mi agradecimiento al Dr. Wido Willam Condori Castillo director de estudios por permitir la realización de la presente investigación con los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.
- Al Dr. Teófilo Condori Típula por su dedicada asesoría
- A los integrantes del jurado Dr. Hilario Condori Mamani, Dr. Ulises Aguilar Pinto y Dr. Jesús Manuel Cruz Cervantes por sus acertadas recomendaciones.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	i
ÍNDICE DE TABLAS .....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	v
ÍNDICE DE ANEXOS .....	vi
RESUMEN .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCCIÓN .....	ix

### CAPÍTULO I

#### FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática o Análisis de la situación problemática.....	1
1.1.1. Formulación del planteamiento del problema .....	1
1.1.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS .....	3
1.2. Justificación de la investigación.....	3
1.3. Objetivos.....	4
1.3.1. Objetivo general .....	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
CAPÍTULO II .....	5
MARCO TEORICO .....	5
2.1 Antecedentes del estudio .....	5
2.2. Bases teóricas .....	10
2.2.1. Inteligencia emocional .....	10
2.2.1.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	13
2.2.1.1.1. MODELO DE SALOVEY Y MAYER .....	13
2.2.1.1.2. MODELO DE GOLEMAN .....	18
2.2.1.1.3. TEORÍA DE GIL ADI .....	20
2.2.1.1.4. MODELO DE LOS CUATRO PILARES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	20



2.2.2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA.....	22
2.2.2.1. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL ÁMBITO ACADÉMICO.....	23
2.2.2.2. MOTIVACIÓN DE METAS ACADÉMICAS.....	24
2.3. HIPÓTESIS .....	33
2.3.1. Hipótesis general.....	33
2.3.2. Hipótesis específicas.....	33
2.4. SISTEMA DE VARIABLES.....	35

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. Enfoque de la investigación.....	37
3.2. MATERIALES Y MÉTODOS .....	38
3.2.1. ÁMBITO O LUGAR DE ESTUDIO.....	38
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	38
3.3.1. POBLACIÓN:.....	38
3.3.3. DESCRIPCIÓN DE MÉTODOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40

### **CAPÍTULO IV**

#### **RESULTADOS**

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	42
4.1.1. RESULTADOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	43
4.1.1.1. ATENCIÓN A LAS EMOCIONES.....	46
4.1.1.2. CLARIDAD EMOCIONAL.....	48
4.1.1.3. REPARACIÓN EMOCIONAL.....	50
4.1.2. RESULTADOS DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	52
4.1.2.1. BÚSQUEDA ACTIVA DE ÉXITO ACADÉMICO.....	54
4.1.2.2. RETROALIMENTACIÓN.....	56
4.1.2.3. ORIGINALIDAD.....	58



4.1.2.4. ATRIBUCIÓN PERSONAL DEL ÉXITO .....	60
4.1.2.5. METAS ALTAS REALISTAS .....	62
4.1.2.6. TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA .....	64
4.1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA SEGÚN GÉNERO.....	66
4.1.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	68
4.2. DISCUSIÓN.....	69
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES .....	2
REFERENCIAS.....	3
<b>ANEXO (S).....</b>	<b>12</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

1. Tipos de metas académicas: de aprendizaje, de valoración social y extrínsecas tomado de Brenlla (2004). .....	25
2. Estilos atribuciones con metas de aprendizaje y rendimiento.....	27
3. Operacionalización de variables.....	35
4. Número de estudiantes matriculados al semestre académico 2021-II.....	38
5. Número de estudiantes que constituyen la muestra .....	39
6. Inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	44
7. Atención a las emociones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	46
8. Claridad emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	48
9. Reparación emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	50
10. Motivación académica de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	52
11. Búsqueda activa de éxito académico de los estudiantes de la escuela Profesional de Educación Primaria.....	54
12. Retroalimentación de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	56
13. Originalidad de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria .....	58
14. Atribución personal del éxito de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	60
15. Metas altas realistas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	62
16. Tareas de dificultad moderada de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	64
17. Inteligencia emocional según género .....	66
18. Motivación académica según género .....	67
19. Correlaciones entre inteligencia emocional y motivación académica .....	69



## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer .....	15
2. Inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	45
3. Atención a las emociones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	46
4. Claridad emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	48
5. Reparación emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	50
6. Motivación académica de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	53
7. Búsqueda activa de éxito académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	54
8. Retroalimentación de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	56
9. Originalidad de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria .....	58
10. Atribución personal del éxito de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	60
11. Metas altas realistas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	63
12. Tareas de dificultad moderada de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria.....	64
13. Inteligencia emocional según género .....	66
14. Motivación académica según género .....	67



## ÍNDICE DE ANEXOS

Escala Trait Meta-Mood Scale-24 –TMMS para medir la inteligencia emocional .....	13
Escala de motivación académica.....	14
Ficha técnica de validación.....	15



## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo establecer la conexión por entre dos variables, inteligencia emocional y motivación académica, del alumnado de las escuelas de Educación Primaria y Profesional de la Universidad Nacional de Puno en el Altiplano. Su metodología se basa en un estudio descriptivo y correlativo. La recopilación de datos incluyó una muestra con 104 estudiantes de una población total con 266 estudiantes que contestaron a un cuestionario de 24 ítems para plantear variables relacionadas con sus intereses. De manera similar, se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para determinar la correlación. A partir de los datos obtenidos se determinó la conexión media entre la inteligencia emocional y la motivación educativa. La correlación promedio entre las variables de interés y los estudiantes vocacionales fue de 0,408, con un 65% de los estudiantes con una inteligencia emocional ansiada y un 65% con una motivación educativa ansiada.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia, Inteligencia emocional, motivación y motivación académica.



## ABSTRACT

This study aims to establish the relationship between two variables, emotional intelligence and academic motivation, of students from the Primary and Professional Education schools of the National University of Puno in the Altiplano. Its methodology is based on descriptive and correlational research. Data collection included a sample of 104 students out of a total of 266 students considered the population who responded to a 24-item survey to establish variables of interest. Similarly, Spearman's Rho coefficient was used to determine correlation. From the data obtained, the average relationship between emotional intelligence and academic motivation was derived. The average correlation between the variables of interest and vocational students was 0.408, with 65% having desirable emotional intelligence and 65% having desirable academic motivation.

**KEYWORDS:** Intelligence, emotional intelligence, motivation and academic motivation.



## INTRODUCCIÓN

El presente estudio, "Inteligencia Emocional y Motivación Académica en estudiantes de la Escuela Primaria Profesional de la UNA-Puno, 2021", incluye estudios correlacionales destinados a determinar en qué medida se relacionan la inteligencia emocional y la motivación educativa.

La presente investigación se ha constituido del siguiente modo:

El primer capítulo se centra principalmente en identificar el problema y delinear metas alcanzables, así como en determinar el grado de correlación entre las variables (inteligencia emocional y motivación académica) entre estudiantes de escuelas primarias y vocacionales de las universidades nacionales. Ucrania - Puno, 2021.

El segundo capítulo proporciona una sólida base teórica al revisar una amplia gama de datos basados en teorías de la inteligencia emocional y la motivación educativa. Para la primera variable se propuso el modelo de Mayer y Salovey, mientras que para la motivación educativa se propuso el concepto de Atkinson.

El tercer capítulo, que trata sobre la metodología, también proporciona información sobre las herramientas para la recopilación y procesamiento de los datos obtenidos.

En el cuarto capítulo, se revisan las estadísticas utilizadas y los resultados obtenidos para las variables inteligencia emocional y motivación académica, respectivamente. También utilizamos la prueba (Spearman) para detectar correlación.



Al finalizar el trabajo de investigación se indican las conclusiones, seguidas de sugerencias, una lista de referencias y apéndices.



## CAPÍTULO I

### FORMULACION DEL PROBLEMA

#### 1.1. Exposición de la situación problemática o Análisis de la situación problemática

##### 1.1.1. Formulación del planteamiento del problema

El objetivo de una universidad es brindar una formación de alta calidad a los alumnos universitarios, es decir, que obtengan un aprendizaje significativo después de graduarse de la universidad para funcionar plenamente en sus carreras profesionales. No obstante, el "aprendizaje de calidad" depende no solo de causantes externos tal como la disposición de los maestros y áreas comunes (bibliotecas) que brinda el centro de estudio, sino también de los educandos. En este sentido, los estudiantes universitarios deben satisfacer una variedad de propiedades o particularidades, como la propensión a aprender o la motivación, la salud mental y física; directamente relacionados con la inteligencia emocional y la motivación a fin de aprender. En concordancia a las mismas, Fernández y Ruiz (2005, p. 5) Asumiendo la referencia propuesta por Mayer y Salovey, "la educación académica y emocional de los estudiantes es un



desafío fascinante para las escuelas actuales". Fernández y Ruiz (2008, p. 15) indica que: No se puede subestimar la importancia de la inteligencia emocional en la educación. En general, padres y profesores creen que desarrollar la inteligencia emocional de los niños es fundamental para el desarrollo de sus emociones. Los niños y adolescentes también deberían estar expuestos a clases de inteligencia emocional, según el estudio. Gonzales (2007, p. 24) afirma que la motivación es "un factor determinante en el rendimiento académico, tal como lo examinan los autores fundamentales de educación (médicos), padres de familia y estudiantes".

Consideremos las declaraciones de Fernández y Extremera, Fernández y Ruiz y González. El apasionante desafío de enseñar a los alumnos académicamente y emocionalmente; Los desafíos necesarios para enseñar inteligencia emocional a los estudiantes, los incentivos para los estudiantes de primaria y las escuelas especializadas en educación siguen infravalorados. Por tanto, vemos que, a los estudiantes les resulta difícil controlar sus emociones y actitudes, pero también, carecen de motivación educativa interna o externa. Para decirlo de otra manera, excluye el aprendizaje continuo, la creatividad, el juicio sobre el éxito personal, las metas realistas y un nivel moderado de intensidad en la búsqueda de tareas moderadamente difíciles. La información sobre inteligencia emocional y motivación educativa se basa en aspectos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que, en una variedad de contextos, pueden no resultar atractivos para muchas personas. Sin embargo, estas interesantes variables están relacionadas. En otras palabras, cuanto mejor sea la capacidad de inteligencia emocional, mayor



será la motivación académica de los estudiantes. En esta etapa, la pregunta de estudio se formula de la forma siguiente:

¿Cuál es la correlación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en el alumnado de la Escuela Primaria Profesional de la Universidad Nacional del Altiplano?

### 1.1.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Cómo es la inteligencia emocional en el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno?
- ¿Cómo es la motivación académica en el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno?

### 1.2. Justificación de la investigación

Este estudio fue diseñado para probar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación educativa en el alumnado de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno y determinar el grado de la relación.

La primera variable (inteligencia emocional) es un componente crítico del perfil de los alumnos formados, definido como la habilidad de intervenir con sus emociones y actitudes para avanzar en su personalidad, comunicarse de forma adaptable y conseguir resultados esperados. Y la motivación académica se interpreta como la habilidad de la persona para aprender y actuar sobre su propio aprendizaje. Por tanto, el trabajo favorece la



comprensión de la situación educativa del alumno universitario para tomar decisiones sobre posibles necesidades (en el aspecto universitario) como la implementación de programas de inteligencia emocional y motivación académica que contribuirán al desarrollo o logro académico de los estudiantes.

Además, hace una contribución teórica, metodológica y práctica a la futura investigación. En un sentido teórico, los resultados contribuyen a nuestra comprensión del estado de emociones y motivacional del alumno de la universidad; en un sentido metodológico y práctico, los métodos e instrumentos de investigación que se describe abre el camino para próximos estudios en relación al tema.

### **1.3. Objetivos**

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

Determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Motivación Académica en el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar la Inteligencia Emocional en el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Identificar la Motivación Académica en el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno.



## CAPÍTULO II MARCO TEORICO

### 2.1 Antecedentes del estudio

La presente investigación ofrece un aporte informativo, esto debido a que se centra en la inteligencia emocional junto a la motivación del alumnado donde se evidencio que ambas variables guardaban una relación indirecta como directa, es decir, una dependía de la otra, pero no en totalidad, por tal motivo, el estudio busco poder verificar la relación de estos dos.

#### 2.1.1 A nivel internacional

Pérez (2012) realizó un estudio (tesis doctoral) para examinar la coherencia entre los 3 aspectos de la inteligencia emocional propuestos por Salovey y Mayer (1990). Entorno orientado a la tarea y motivador. Estudios anteriores han encontrado que un ambiente de trabajo motivador predice positivamente la satisfacción de 3 necesidades psicológicas cruciales.

La presente investigación posee un aporte informativo porque se enfocó en la inteligencia emocional del alumnado de universidad tomando en cuenta tres aspectos como el clima motivación y, si claramente este existía dentro de sus salones de clases puesto que los docentes interactuaban con



los alumnos de manera diferentes, por tal motivo, se tenía que incluir a la motivación como principal fuente de desarrollo.

Carolina y Leal (2007) se centraron en su trabajo han intentado determinar la correlación entre la inteligencia emocional en un sentido amplio y los resultados de la educación superior. Esto se realiza en el marco de un esquema causal de correlación cruzada positivista, descriptivo, cuantitativo, observacional y de correlación cruzada. La población se limita a aquellos con responsabilidad de gestión y nivel de supervisión. Se ensamblaron dos instrumentos de escala Likert. Esto indica que hay una fuerte relación directa y positiva sobre las variables de la investigación.

La presente investigación ofrece un aporte informativo puesto que se enfoca en la inteligencia emocional junto al desempeño de estudiantes del nivel superior, por ende, hizo uso de un conjunto de personas limitados a quienes se les aplico la encuesta para poder saber el nivel de concordancia existente entre ambas variables y en qué medida están guardan semejanza, cabe mencionar que para un desempeño optimo se requiere de que la persona se sienta bien en todos los sentidos esto implica un control de sus emociones e ideales a los cuales se les conoce como inteligencia emocional.

### **2.1.2 A nivel nacional**

Villacorta (2010) realizo un trabajo correlacional de habilidades transaccionales. El objetivo de esta investigación fue investigar la correlación entre dos variables entre estudiantes de medicina. Hay un total de 38 estudiantes trabajando con él, incluidos 22 hombres y 16 mujeres.



Los resultados llegaron a lo siguiente: Existe un acuerdo estadísticamente significativo entre la inteligencia emocional y el rendimiento educativo de los encuestados. Se encontró que la segunda variable estaba dominada por niveles promedio, mientras que la primera variable estaba en niveles normales (11–14,99).

La presente investigación ofrece un aporte en mención de los resultados conseguidos debido a que se enfocó en el rendimiento y la inteligencia emocional que se tenía en los educandos de la carrera de medicina, dentro de los resultados los más sobresalientes fueron que había mayor peso en la segunda variable y la primera mantenía un medio de 14.99. Por ende, el rendimiento de los estudiantes es algo que siempre está en proceso de observación y por tal se requiere del control de la inteligencia emocional, aunque la mayoría de ellos no lo posea.

Zambrano (2011), desarrollo la indagación (Tesis para nombrar el grado académico de Maestro en Educación), en cuyo caso su objetivo principal fue realizar investigaciones pertinentes utilizando un diseño transaccional para establecer un vínculo ambas variables en las disciplinas de economía, historia y geografía. Para tal propósito se realizó una encuesta muestral a 191 alumnos de sexo masculino y femenino del segundo grado de secundaria y se les empleó la Escala de Inteligencia Emocional Bar-On (ICE) propuesta por Ugarriza y Pajares (2001). Las importantes conclusiones que se obtuvieron es que se evidenció una relación importante entre el rendimiento educativo y la inteligencia emocional, como también en los elementos afectivos interpersonales, la



adaptación, desempeño académico, estados de ánimo y gestión de estrés.

La presente investigación ofrece un aporte informativo y resultados ya que se enfocó en como la inteligencia emocional influía en el desarrollo de sus cursos como geografía, historia, etc., donde se llegó a comprobar por medio de las finalidades que había una influencia significativa ya que había aspectos que sobresalían como la adaptación, elementos afectivos, quiere decir, el estado de ánimo que lleva el estudiante es reflejado en la atención y captación de información de los cursos que pone el mismo.

### **2.1.3 A nivel regional o local**

Thornberry (2008), se orientó a un trabajo de investigación donde el principal objetivo fue examinar cómo la utilización de estrategias metacognitivas, los estímulos cognitivos y el desempeño académico en los universitarios que interactúan el uno con el otro. La muestra se constituyó por 116 universitarios en el primer ciclo. Se creó a la Escala de Motivación Académica, una herramienta similar a un cuestionario para evaluar la autoestima académica, la atribución causal y las dimensiones motivadoras de la motivación hacia el objetivo. Hay una concordancia positiva entre estrategias metacognitivas y el rendimiento académico, pero es imprevisible, según los resultados. La motivación académica, por otro lado, fue capaz de predecir el 12,6% del rendimiento.

La presente investigación ofrece un aporte en mención de los resultados conseguidos, esto debido a que se obtuvo que la motivación académica incidía en un 12.6% del desempeño y rendimiento que tenían



los estudiantes, es decir, en gran medida los alumnos reflejaban su desempeño con el estado de ánimo que tenían puesto que era reforzado por la motivación que se les emitiera dentro del salón de clases cabe destacar que, la motivación y estimulación que ejerzan los docentes ayudaran a poder mantener en atención a los alumnos y direccionar la misma a la enseñanza que se les emita.

Yactayo (2010), realizó su trabajo de investigación donde el objetivo era establecer la asociación del logro académico y la motivación en los educandos de estudios secundarios. Se realiza en los ámbitos de la correlación cuantitativa, descriptiva y cuantitativa. En el estudio, muestra una concordancia moderadamente positiva por entre la motivación del logro educativo y logro educativo.

La presente investigación ofrece un aporte informativo, esto debido a que para conseguir las notas que se esperaba se tenía que percibir una motivación de logro para conseguirlos, es decir, las personas encargadas en este caso los docentes tienen la responsabilidad de motivar, dar ánimos, para que los estudiantes puedan visualizar su objetivo como ponerle mayor empeño a la obtención de notas correctas que buscan. Es decir, se comprobó que había una relación directa entre ambas variables.

Inga, Aguirre y Mendoza (2014), realizaron la investigación donde el objetivo era ver si había un vínculo entre la satisfacción educativa y la motivación educativa. El alumnado inscrito en el año escolar 2014 forman la muestra. Se utilizó la EMA-VMH propuesto por Mendoza (2010) y la escala de satisfacción educativa de Inga, Mendoza y García con la



finalidad de medir la comprensión de la motivación académica (2009). Los resultados revelaron una asociación directa de las variables, un valor de correlación de 0,233, donde el 35,3% de estudiantes declararon una motivación académica moderada o media y un 44,3% que declararon una motivación académica alta.

La presente investigación emite un aporte en mención de los resultados conseguidos, esto debido a que se tomó como grupo de estudio a un grupo de estudiantes quienes después de haber pasado por una encuesta se llegó a evidenciar que la motivación que reciben dentro de clases es moderada en 44.3% por lo cual, si existe motivación en las sesiones de aprendizaje que se tiene dentro del centro educativo. Por otro lado, la motivación es esencial para direccionar la atención del estudiante.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Inteligencia emocional**

En relación del principio del término sobre la inteligencia emocional:

El término puede provenir de la exploración de un grupo de predisposiciones y habilidades conmensurable que, además del coeficiente intelectual, sirven de predictores válidos del suceso de la existencia, la escuela y el trabajo. (Fox y Spector, 2000, p. 63).

Para Dulewicz y Higgs:

Este requerimiento es subrayado cuando se comparan casos de sujetos con parámetros de coeficiente intelectual casi semejantes pero resultados



diferentes cuando se enfrentan a desafíos ambientales, debido a limitaciones en el valor previsto del coeficiente intelectual. (2000, p. 78).

La investigación de la inteligencia emocional es valorada por muchos investigadores, y en este sentido existen muchos conceptos, para Mayer y Salovey (1997, p. 80), se trata “una comprensión general el cual contiene la capacidad de monitorear y comprender las habilidades de una persona”. Distinga sus emociones y las de los demás, y utilice esta data a fin de guiar sus propias tendencias y acciones.

En función a la definición de los autores se reconoce que la inteligencia es aquel medio que se consigue cuando la persona logra controlar sus emociones, entenderlas, si como, entender las de los demás, por otro lado, esta inteligencia es un aspecto intelectual que todo sujeto aspira a tener ya que por medio de este puede comprender a su alrededor o situaciones nuevas y complejas que se manifiesten, así mismo, los concepto de dicha variable son diversas y todos culminan en la valoración de que un entendimiento general por parte de la persona. Un ejemplo fue poner a dos personas con el mismo intelecto ya que se podía observar los resultados diferentes por cómo se actuaba en una situación ambiental donde se veía su capacidad para resolver y enfrentar dicho problema.

Goleman (1995, p. 150) precisa que es “la habilidad de mostrarse de acuerdo con los sentimientos adecuados y extraños, y ser capaz de gestionar esos sentimientos cuando se trabaja con demás”, señalando que fue “un sentimiento el cual perturba a oportunos de movimientos, estados mentales, estados físicos y brío de actuar. Consecutivamente, conceptualizó la inteligencia emocional a modo de “la habilidad de dar la razón las emociones oportunas y extraños, de



ocasionar a sí mismo a fin de optimizar efectivamente las propias emociones internas y los vínculos con el prójimo". En relación, Carrión (2001, p. 135) insiste en considerar el ámbito emocional, la motivación, la constancia, el orden y la comprensión de los demás. Asimismo, afirma que la persona con alta inteligencia emocional es consecuente de sí misma, vive el aquí y al presente y no permite que ninguna emoción altere o perturbe su proporción.

Los autores coinciden en que la inteligencia emocional es una habilidad que tienen todos los individuos por lo que se tiene que trabajar por iniciativa propia teniendo la posibilidad de controlar las emociones y por el otro lado con la ayuda de las personas que le rodean a una persona ya que estas tienen mucha influencia para el desarrollo de comportamientos y actitudes.

Asimismo, Weisinger (2001, p. 80) la precisa la competencia de captación de las emociones del grupo y guiarlas en dirección a resultados positivos. Es significativo aclarar que el talento se logra formarse y laborar en una organización y es tarea de cualquiera establecer si tiene estas habilidades. La inteligencia emocional aumenta con la época, y la práctica y discernimiento que un sujeto alcanza a lo largo de su vida, que ayudará a reconocer y canalizar sus emociones cuando se presenten escenarios similares.

Este autor menciona que a inteligencia emocional se va desarrollando o cambiando por la influencia de las personas que nos rodean ya que la persona constantemente está trabajando en grupo por lo que tiene que identificar sus habilidades para poderlas potenciar.

Cooper y Sawaf (2004, p. 148) Específicamente afirman que es responsabilidad de apreciar, comprender y utilizar eficazmente el dominio y la



perspicacia de los sentimientos, origen de la energía en las personas, datos, vínculo y dominio. Comprende un ejemplar de combinación de factores donde la inteligencia, también de ser una habilidad cerebral, es un grupo de puestos mediante las cuales se puede provocar un grado de éxito (Carolina y Leal, 2007, p. 97).

### **2.2.1.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

A partir del concepto inicial, la inteligencia emocional (IE) juzga ser distinta, pero efectivamente concerniente con demás inteligencias. Es la discrepancia de cada individuo, y algunos sujetos se exponen más capaces que otras. Se despliega con la vida y se puede mejorar con entrenamiento. Implica la capacidad de un individuo para reconocer y divisar emociones (tanto a nivel personal como interpersonal) y, posteriormente, la capacidad de divisar y gestionar las emociones de manera eficaz. Por lo general, esta definición es la que distingue el modelo de competencias de IE de otros modelos planteados. Sin embargo, existe cierta superposición conceptual entre ciertos mecanismos de la misma enunciación en los diferentes modeladores de IE que se presentan a continuación.

#### **2.2.1.1.1. MODELO DE SALOVEY Y MAYER**

Según Lazarus (1991), Izard (1992) y Ledoux (1996) examinaron la relación entre emoción y cognición en las décadas de 1980 y 1990. Pero no fue hasta 1990 que se planteó formalmente en las revistas *Imagination*, *Cognition and Personality* con un artículo *Inteligencia Emocional*, que la definía como el subconjunto de inteligencia en la sociedad la cual comprende el monitoreo de varias



emociones particulares y del prójimo, para distinguirlos y emplear esta data (emocional) a fin de orientar las propias acciones y pensamientos. (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Este modelo plantea que la IE pertenece a un conjunto de inteligencias donde las personas como principales actores tienen la capacidad de desarrollar sus emociones, es a raíz de estas emociones que se crea una data para poder determinar cómo es que se maneja la inteligencia emocional.

Según a Salovey y Mayer, diferencian la inteligencia en sí misma de los modelos de inteligencia y, por lo tanto, arguyen que, en base a conceptos más amplios, la IE puede ser un tipo de inteligencia que no precisamente sigue un modelo de un factor. De acuerdo con inteligencia de Spearman, según la inicial proposición, consideraban la IE de manera a componente de la inteligencia de la sociedad, pues proponían que tanto la percepción adaptativa como el pensamiento constructivo para la resolución exitosa de problemas sociales (Epstein, 1984) están relacionados con la información emocional. En concreto, el concepto original está contenido en el concepto de inteligencia intrínseca e interpersonal propuesto por Gardner (1983).

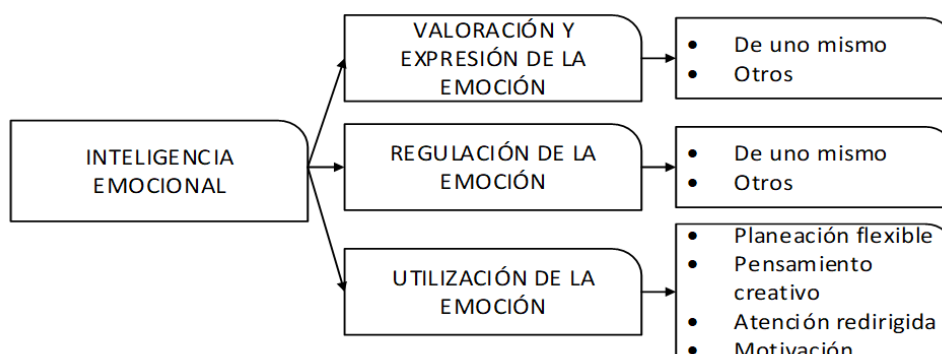
Mayer y Salovey (1993), refirió a la "inteligencia" porque varios inconvenientes intelectuales sujetan información emocional que debe procesarse, posiblemente de manera diferente a la información no emocional. En los diversos trabajos que analizaron, Mayer, Caruso y Salovey (1999) analizaron la capacidad del sujeto con el fin de reconocer emociones a través de varias tipologías de los estímulos y la perspicacia de emociones en historias, y

se dieron cuenta de que los efectos sugieren la existencia de una habilidad compartida subyacente, similar a una inteligencia.

De acuerdo con su sugerencia, los sujetos discrepan en el nivel en que prestan atención, resuelven y manejan la información emocional, tanto a nivel personal (distinguir las propias emociones) como a nivel personal, ya sea en la manipulación de las emociones de los demás. De este modo, el gráfico conceptual (ver en Figura 1), incluyeron métodos intelectuales tales como una percepción, evaluación y dicción de las emociones; la evaluación de las emociones de otras personas; la autodenominación regulación; regulación emocional de otros y usos de IE.

**FIGURA 1**

**MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY**



Fuente: Salovey y Mayer, 1990, p. 190.

A continuación, se extiende la definición de dichas dimensiones.

**EXPRESIÓN Y VALORACIÓN DE LA EMOCIÓN O ATENCIÓN A LAS EMOCIONES**

A fin de brindar soporte en la teoría, Salovey y Mayer, usando ciertos estudios de asuntos de alexitimia, primero demostraron que puede haber habilidades especializadas para codificar y decodificar representaciones



emocionales, y que la composición entre emoción y pensamiento logra suceder neurológicamente (Damasio, 1994; Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hesse, y Mayer, 2001). Tomaron en cuenta dicha destreza esencial porque estimaron que, en la medida en que los individuos eran mejores para mostrarse de acuerdo y enunciar sus propias emociones, también podían evaluar las emociones del prójimo (en este caso, evaluar las señales no verbales de los sujetos). Una vez que se aprecia la emoción, se calibra la contestación asentada en la emoción percibida. A fin de reforzar el último método, además utilizaron la definición de empatía, que, creían tendría una fuerte conexión.

## **REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN O CLARIDAD EMOCIONAL**

Es asentada que los individuos buscan comprender y controlar sus propias prácticas a nivel emocional, también de esta medida de sí mismos y de los demás. Según Salovey y sus colaboradores (Salovey et al. 2001), se muestra viable según a 2 indicios básicos:

a). Propensión para participar en dicha regulación. Aunque no se abordan directamente, varios constructos nuevos logran detener los deseos de auto regulación de emociones: duplicidad en cada expresión emocional, grados de conciencia en las emociones, afirmaciones de cómo mitigar las emociones negativas, conjunto de metas-emocionales y pensamientos constructivos.

b). Un conjunto de estrategias a nivel conductual que influyen el estado de ánimo: organizar la secuencia de eventos que maximiza el placer o ayuda a otros a mantener un estado de ánimo positivo.

La tendencia a autorregularse viene con una sensación de autoeficacia; por lo tanto, es más probable que aquellos que creen que pueden hacer algo para



cambiar las emociones negativas se sientan mejor que aquellos que se aprecian incompetentes. Sin embargo, la noción que la medida emocional no circunscribe a la ordenación personal, más bien además significa donde un individuo logra poseer la capacidad de regular las emociones del prójimo, lo que sería el resultado de derivar la autoeficacia a fin de regular las emociones.

## UTILIZACIÓN DE LA EMOCIÓN O REPARACIÓN EMOCIONAL

Alude a la utilización de emociones propias a fin de solucionar inconvenientes. Esta dimensión se subdivide a su vez en:

**Pensamiento creativo.** las emociones positivas son buenas para el pensamiento creativo. (Salovey et al., 2001).

**Atención redirigida.** Es consiente enfrentar cada problema cuando surgen intensidad en las emociones, permitiéndote diferenciar y enfocarte en las prioridades.

**Planificación flexible.** Al visualizar futuros cursos de acción, los individuos con alteraciones positivas logran percibir los eventos como favorables, por lo que consideran alternativas más amplias. Esta destreza es muy similar al llamado "confianza inteligente" (Seligman, 1990, 1995).

**Motivación.** Las emociones se pueden utilizar como un estilo de refuerzo para lograr metas persistentemente (Alpert y Haber, 1960). Distintos autores denominan a esta capacidad estimulación de ganancia. (McClelland, 1985).



## 2.2.1.1.2. MODELO DE GOLEMAN

Goleman (1999), indica que se basa en cinco (5) competencias básicas, fragmentadas en sociales e individuales, concibiendo las competencias como características de la personalidad que conducen a un rendimiento preferente. Las cinco habilidades son: autoconciencia, empatía, autorregulación, motivación y las habilidades sociales. Las habilidades personales son las tres primeras, las habilidades sociales son las dos últimas.

En conclusión, no se puede realizar un estudio si solo se considera las habilidades personas ya que esto va más allá por lo que se debe de estudiar con mayor rigurosidad las habilidades sociales porque siempre e individuo va estar rodeado de diferentes personas.

Entender las habilidades personales como aquellas que determinan el autocontrol, y las habilidades sociales como aquellas que establecen la gestión del vínculo con los demás y con la población en su conjunto. Para ahondar en la interpretación de inteligencia emocional.

**Auto-conocimiento:** Manténgase informado sobre cómo se siente y use esas preferencias para guiar sus decisiones. La autoconciencia consta de 3 (3) subhabilidades: Conciencia emocional, Autoevaluación precisa.

**Autorregulación:** Manipular las emociones de una manera que facilite la tarea en cuestión, no que la obstaculice. Hay cinco (5) competencias en la autorregulación: autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptación e innovación.



**Motivación:** Utilice sus distinciones más recónditas para ubicar y prosperar hacia sus metas. Adentro de la motivación presentan (4) sub habilidades: deseo de Ganar, Iniciativa, Compromiso y Optimismo.

Asimismo, las habilidades sociales que determinan cómo interactuar con otras personas se fraccionan en habilidades absolutas y sub habilidades:

**Empatía:** Divisar los sentimientos de los demás y ser capaz de ver las cosas a partir de la perspectiva de los demás. Goleman (1996), identificó cinco (5) sub habilidades: percibir a las demás personas, ayudar a otros a desplegar, disposición a las actividades que se realice, entender el entorno aprovechando cada oportunidad y por último relacionado a la política.

**Habilidades Sociales:** controlar bien cada emoción en cada relación y descifrar apropiadamente las circunstancias y redes sociales. Hay ocho (8) sub habilidades en las habilidades blandas: Influencia en un determinado entorno, Comunicación para un mayor entendimiento entre los individuos, Gestión de conflictos, capacidad de manejar el liderazgo, Efectuar cambios, Cohesión, trabajar bajo la cooperación y de la mano con la colaboración, Habilidades del grupo.

Vale la pena señalar que la teoría anterior propuesta por Gorman está cambiando y desarrollándose, y con base en nuevas investigaciones ejecutadas, el modelo se reestableció para tener solo cuatro (4) mecanismos o dominios (autoconciencia, autogestión, conciencia social, y relaciones), con 18 capacidades distribuidas, incluyendo 25 capacidades primeras.

La motivación según a las competencias de auto gestión combinan muchas capacidades, por ejemplo, utilizar una variedad para incorporar la empatía,



algunas competencias se han renombrado y ya está, la sinceridad se convierte en transparencia, el liderazgo ahora se identifica como liderazgo intuitivo. Otras variaciones son la exclusión de la carrera de fiabilidad y, por otro lado, la inclusión de las habilidades comunicativas en la carrera de autoridad.

### **2.2.1.1.3. TEORÍA DE GIL ADI**

Gil'Adí (2000) construyó su teoría desde las ideas de Gardner basadas en las comprensiones múltiples y del trabajo de Senge et al.(2000). Incluye, en primera instancia, una perspectiva en individuo mismo y la obtención de individualidad (interpersonal-intrínseco), y en segundo lugar, un enfoque personal en una interactividad social y la gestión de problemas con la finalidad de que individuo en su totalidad pueda satisfacer sus necesidades de verificación e interdependencia. Explicar el dominio personal, el aprendizaje en equipo, los modelos mentales, la visión simultánea y el pensamiento general.

Subraya la misma postura que Gorman y Cooper compartieron sobre la insuficiencia del coeficiente intelectual en el éxito personal, proponiendo que la autoconciencia es un pilar esencial de la autoestima.

### **2.2.1.1.4. MODELO DE LOS CUATRO PILARES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Cooper y Sawaf (2004) revelaron un ejemplar de inteligencia emocional de 4 pilares, extrajeron la inteligencia de los campos del psicoanálisis y la teoría filosófica, la ubicaron en el ámbito del conocimiento inmediato, y su investigación y aplicación fueron fundamentales para el desarrollo general de los individuos. en sus proyectos de la vida.



## PILARES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

**Primer Pilar. Conocimiento Emocional.** Habilitar un espacio para la eficiencia personal y la confianza mediante la honestidad emocional, la energía, la retroalimentación, la percepción, la responsabilidad y la conexión. Los factores mencionados incluyen sinceridad, vigor, reposición emocional e intuición práctica.

**Segundo Pilar. Aptitud Emocional.** Tal pilar compone la realidad, flexibilidad y creencia de un individuo, expandiendo su ambiente de libertad y cabida a fin de oír, controlar problemas y lograr el máximo provecho de las quejas constructivas. Elementos de la existencia: presencia real, radio de confianza, insatisfacción constructiva, resiliencia y reforma.

**Tercer Pilar. Profundidad Emocional.** Este pilar explora maneras de proporcionar forma en la vida y la labor con el permisible único al apoyar la rectitud y aumentar su influencia sin jurisdicción. Factores presentados: permisible e intención únicos, encargo, compromiso y conocimiento, probidad y dominio.

**Cuarto Pilar. Alquimia Emocional.** Involucra instruirse a identificar y canalizar frecuencias emocionales o retumbos hacia la transformación.

Elementos: flujo de la intuición, desplazamiento abstraído del tiempo, discernimiento de la conformidad, creación del futuro.

Sin duda, el primer pilar favorece al conocimiento emocional, estableciendo un área interior muy confiado. El 2<sup>do</sup> pilar promueve el bienestar emocional al crear un enérgico sentido de iluminación. Pilar 3, profundidad emocional,



construye la representación y crea creatividad, pilar 4, la alquimia de las emociones, expande la capacidad de encontrar soluciones, la innovación crea el futuro.

Este estudio adoptó la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990). De la misma manera que el ejemplo de inteligencia emocional de los autores anteriores contenía tres dimensiones (cuidado de las emociones, reparación y claridad emocional), este ejemplo también lo hace.

## 2.2.2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Atkinson (1965, p. 27) define la motivación académica o también motivación de cumplimiento como “una tendencia relativamente firme a buscar el éxito o logro académico”. Según McClelland (1989), citado por De Santamaría (1991, p. 31), “Esta es una tendencia a tener éxito en situaciones que involucran la valoración del propio rendimiento, que se relaciona con estándares de excelencia”. estar relacionado con la actividad (completar con éxito las tareas), con uno mismo (comportarse mejor) o con los demás (comportarse mejor) (Barberá y Molero, 1996, p. 57).

Esta motivación va de la mano con el placer que sienten los educandos al momento de haber culminado con todas sus actividades es decir que antes de que ello suceda desarrollaron sus conocimientos y emplearon un nivel de esfuerzo dedicando tiempo.



### 2.2.2.1. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL ÁMBITO ACADÉMICO

La motivación de lograr algo es concluyente para el alumnado en general, y por tanto para su utilización o infrarrepresentación en el entorno educativo.

Covington clasifica al alumnado en tres categorías: maestría, evitación del fracaso y aceptación de la frustración. Los primeros poseen una elevada motivación de logro, suelen tener triunfo y se ven a ellos mismos como sujetos competentes. Además, tienden a solucionar inconvenientes y adjudicarse peligros que plantean desafíos moderados.

También, sobresalen en entornos competitivos, aprenden rápido, asumen compromisos con desenvoltura y son más tenaces ante el fracaso. Asimismo, poseen más confianza, manifiestan más energía, necesitan comentarios específicos y buscan dominar cómo funciona su entorno para tener éxito. Para los alumnos que obvian el fracaso, no están seguros de sus habilidades y tratan de resguardar su perfil de fracaso intentando dramatizando todo, poniéndose límites demasiado altos o demasiado bajas, o esforzándose poco. No obstante, las estrategias a fin de obviar el fracaso conducen al fracaso mismo, que los sujetos abordan a opinar que se debe a su carencia de competencia para convertirse en alumnos que admiten la decepción (Woolfolk, 1996).

La motivación de lograr algo tiene un impacto significativo en la noción y la retención: dos factores clave para que los estudiantes logren un desempeño satisfactorio. En el caso del aprendizaje, el efecto catalizador de la motivación es a través de una mayor vigilancia. Según Baker y Mader, los alumnos que están en camino de ser bachilleres de alto rendimiento tienen disminución de probabilidades de distraerse que los estudiantes universitarios de inferior



desempeño. De igual manera, Werner, Johnson y Merabian agregaron que los estudiantes con elevada motivación de logro ensayaron y pensaron activamente en las preguntas faltantes que los alumnos con baja motivación de logro. En conclusión, cabe indicar que los niveles moderados de motivación son los que producen excelentes resultados en la noción (Ausubel, 1995).

La superación en la vida del profesional que se forma depende de la deliberación de una carrera apropiada en función de las habilidades e intereses del alumno, y está afectado por la motivación de logro.

### **2.2.2.2. MOTIVACIÓN DE METAS ACADÉMICAS**

A inicios de la década de 1990, varios autores propusieron que los objetivos o fines educativos que los estudiantes aprenden en el curso de su investigación e instrucción, y que determinan cómo abordan sus actividades académicas, pueden dividirse en las siguientes categorías: Cuatro categorías se dividen en dos Ubicaciones principales: objetivos de aprendizaje y metas de desempeño o resultados. (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pineda, 1996). Estas condiciones se definen de la sucesiva manera:

A) Por una parte, aparecen objetivos de aprendizaje que están relacionados directamente con el aprendizaje, en este caso categorías de metas relacionadas con tareas con características intrínsecamente motivadoras. Los objetivos se dividen en tres categorías en esta categoría: Metas de competencia o mejora de las propias capacidades y habilidades; objetivos íntimos, donde el interés está en la actividad en sí, más que mejorar las metas de capacidad y control, en las que el individuo aprecia cierta independencia en su desempeño.



B) Hay categorías de objetivos relacionados con la autoevaluación autodirigida que están directamente relacionados con la autoestima y el autoconcepto en segundo lugar. Hay dos tipos de metas: metas de logro, donde la intención es ganarse la aprobación de los demás o de uno mismo a través de una evaluación precisa de las propias capacidades; y metas de recelo al desengaño, cuando los sujetos intentan obviar prácticas negativas coligadas con el fracaso.

C) Por otro lado, hallamos que las metas no están derechamente concernientes con la noción, no obstante, tienen un impacto en él. El estudio ha descubierto que las categorías de objetivos asociados con la evaluación social se refieren a razones sociales de orden, incluida la obtención de la aprobación de los demás, que los estudiantes pueden necesitar cumplir en un entorno educativo o académico (De la Fuente, 2004). El componente clave para este tipo de establecimiento de objetivos es alcanzar una aceptación social óptima y evitar la mala conducta académica. (Wentzel, 1998).

D) Por último, existen categorías de objetivos relacionados con el logro de una compensación externa. Estos objetivos se entienden como obtener una recompensa o compensación, así como evitar todo lo que implique ser castigado o perder algo que el sujeto valora.

Un resumen de los tipos de objetivos académicos hasta el momento se puede ver en el cuadro 1 a continuación:

## TABLA 1

### TIPOS DE METAS ACADÉMICAS: DE APRENDIZAJE, DE VALORACIÓN SOCIAL Y EXTRÍNSECAS TOMADO DE BRENLLA (2004).



1. Metas de aprendizaje
  - 1.1. Metas relacionadas con la tarea
    - metas de competencia
    - metas intrínsecas
    - metas control
  - 1.2. Metas de autovaloración relacionadas con el yo
    - metas de logro
    - metas de miedo al fracaso
2. Metas relacionadas con la valoración social
3. Metas extrínsecas relacionadas con la consecución de recompensas externas

Fuente: Brenlla (2004).

Debemos recordar que señalar la coexistencia de desiguales logros académicos no implica ser preciso. Las cuales señalan en los escritores de proposición (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), cuando los alumnos se enfrentan a las actividades escolares, existen varios tipos de objetivos que pueden tener presentes a la vez, según sus características individuales y las características de su comunidad.

No obstante, en la literatura en relación del tema se subraya la importancia de dos clases de metas que logran englobarse desde un enfoque más intrínseco a la mayor extrínseca (González, Tourón & Gaviria, 1994). También ya hemos mencionado anteriormente, ciertos autores diferencian entre logros de aprendizaje y desempeño o logros de ejercicio (Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988), y varios distinguen entre logros equidistantes en la labor y fines centrales enfocadas en el "yo" (Nicholls, 1984), y otros entre términos de mando y desempeño o logros de desempeño (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988).

Los objetivos de la instrucción (Dweck), los objetivos centrados en tareas (Nicholls) y los objetivos de dominio (Ames) son definitivamente distintos del rendimiento o los objetivos de rendimiento (Dweck, Hayamizu y Weiner, Ames) y los objetivos centrados en el rendimiento (Ames). I" (Nichols), como Ames

(1992). Distinguimos específicamente este tipo de metas de acuerdo con la siguiente tabla (ver Tablas 1 y 2).

Estos autores distinguen entre aquellas dirigidas a ganar reconocimiento y aquellas dirigidas a evitar Metas rechazadas por los docentes y familias y otras que definen la propensión de un estudiante a aprender y lograr un buen rendimiento académico. De hecho, según investigaciones nuevas, existen 3 tipos de predisposiciones motivacionales: una para el aprendizaje y 2 para el rendimiento. Estos tipos de tendencias motivacionales fueron descubiertas por utilizando la graduación de evaluar objetivos en la investigación de Weiner y Hayamizu.

TABLA 2

**ESTILOS ATRIBUCIONES CON METAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO.**

<p><b>ESTILOS ATRIBUCIONALES (MOTIVOS Y METAS) DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO</b> Dweck (1986) y Hayamizu y Weiner (1991)</p> <p><i>(DWECK, 1986)</i> <b>I. METAS DE APRENDIZAJE:</b> los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia <b>II. METAS DE RENDIMIENTO:</b> aquí pretenden obtener y adquirir juicios favorables sobre su competencia/rendimiento o el simple logro</p> <p><i>(HAYAMIZU y WEINER (1991)</i> <b>I. METAS DE APRENDIZAJE:</b> los estudiantes/alumnos se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia <b>II. METAS DE RENDIMIENTO. DISTINGUEN DOS TIPOS:</b> A/ METAS orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia (padres) B/ TENDENCIA Del alumno a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios</p>
--

Fuente: Elaboración propia.



Si utilizamos diferentes estilos de focalización y atribución causal para designar y describir el comportamiento de los sujetos, diríamos que, según Núñez y González-Pineda (1994) y González-Pineda y Núñez (1998), si dicho estudiante principalmente para aprender, elegir objetivos de aprendizaje, centrarse en encontrar las estrategias adecuadas para resolver problemas, significa comprender el tema. Dichos estudiantes con fines de aprendizaje son enfocados en lograr innovadores habilidades y optimizar sus conocimientos, inclusive si ejecutan cualquier error.

Si las cosas no les van bien, tienden a indagar procedimientos o alternativas que viabilicen el aprendizaje. Hacia ello, no dudarán en solicitar hallar el origen del error, corregirlo e instruirse de él. Se muestra de esta manera ya que ve las tareas correctas como llamar a lograr algo, un reto, una congruencia a fin de adquirir mayores habilidades, a fin de regocijarse de la atractiva impresión para controla el personal (González-Pineda y Núñez, 1998; Valle y González, 1998).

Dicho tipo de estudiantes tienden a afiliar métodos de aprendizaje recóndito y logran en inferior medida. Por otro lado, su rendimiento académico comprende ser moderado y elevado (Barca, 1999; 2000).

En el caso contrario, cuando un estudiante elige metas de desempeño principalmente para un determinado logro académico, no se enfoca en encontrar estrategias de aprendizaje relevantes para tareas de aprendizaje significativas, sino que tiende a encontrar formas de asegurar que con el menor esfuerzo posible las estrategias para lograr objetivos concretos. resultados positivos. Este



tipo de estudiante se centra en el tiempo que tiene y los obstáculos que puede encontrar para lograr sus objetivos, en lugar de intentar comprender el contenido.

Al momento de que estudian un tema o ejecutan cierta pregunta o tarea, por lo general piensan de inmediato en lo que se les preguntará en el examen, y básicamente lo aprenden de memoria/copia, o usan una variedad de cosas que pueden conducir a calificaciones aceptables sin tomar demasiado tiempo o atrevimiento y preocuparse por el simple hecho de formarse. Se muestra de esa manera ya que ven los trabajos académicos como una contrariedad y, en el mejor de las situaciones, una congruencia a fin de sacar buenas notas que les otorgan algún ejemplar de recompensa.

En conclusión, las personas con objetivos de rendimiento comprenden en estar sórdidos en conseguir apreciaciones positivas de sus capacidades y tratan de obviar las valoraciones negativas. En diferentes situaciones, estas personas prefieren recibir una calificación positiva en un deber que es gradualmente simple que arriesgarse a obtener una mala calificación en una que es más desafiante y gratificante. (Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993). Estos estudiantes tienden a acoger un enfoque superficial del aprendizaje y logran en menor medida. Por otro lado, su desempeño educativo podría ser inferior o medio (Barca, 2000).

Según el trabajo de González-Pienda y Núñez (1998), también de otros estudiosos (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Bueno, 2004), se encontró que algunos estudiantes tienen como objetivo prioritario conservar o incrementar su visibilidad a los ojos de los demás la autoestima, la elección de la autoestima o metas egocéntricas. Estos estudiantes abordan inicialmente las tareas



académicas interrogándose si pueden hacerlas correctamente. Si creen que tienen buenas posibilidades de éxito en la tarea, prometen realizarla con entusiasmo y sin tensión. Mientras que, si al educando le resulta difícil acertar en la tarea, ya sea porque no ha tenido éxito en resolverla en otras ocasiones, o porque la tarea es nueva, no tiene forma de formar expectativas, haciéndola difícil encontrar e implementar estrategias apropiadas, una vez que ocurre el obstáculo, habrá tensión e irritabilidad. Esto sucede porque el sujeto prevé que, si fracasa, quedarán expuestas sus insuficiencias personales, lo que dañará su propia autoestima. En este contexto, los estudiantes tienden a manejar una variedad de habilidades para proteger al "yo" (García & Pintrich, 1994; González-Pienda, González-Pumariega & García, 1997); así como a cometer infracciones como "copiar" (Anderman, y Maher, 1994).

Bueno, si una manifestación de metas académicas y la otra representan desiguales nociones de éxito, vemos diferentes razones a fin de enfrentar y comprometerse con la actividad académica, lo que implica diferencias en los resultados de una persona misma, de la ocupación y de la investigación; Corno y Rohrkemper, 1985). En todas las situaciones se confirmó la presencia de una disposición motivacional intrínseca y una cualidad extrínseca. Esto se vuelve en que unos cuantos estudiantes se orientan a dominar, están interesados por seguir curioseando, la distinción por el desafío, la ventaja por instruirse (motivación intrínseca); la orientación, como la elaboración de calificaciones, recompensas, juicio positivo, aprobación de los padres y maestros, y evitar varias valoraciones que sean negativos (González-Pienda y Núñez (2002)); Brenla, 2004).



Entonces, logramos estar seguros de que, según la contribución de Brenlla (2004), mientras que los objetivos de aprendizaje o equidistantes en tareas o además citados términos de superioridad conjeturan que los sujetos buscan desarrollar y mejorar sus habilidades, las metas de desempeño reflejan, no solo el deseo de aprender del examinado, sino el hecho de que demuestren sus habilidades a los demás y obtengan un juicio positivo de su nivel de habilidad y eviten evaluaciones negativas.

Los incentivos que generan estos 2 objetivos son desiguales. Así, las metas de instrucción llevan a los sujetos a acoger una forma designada como dominio, mientras que las metas orientadas al desempeño acarrearán a una forma designada impotencia (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). Si bien los mencionados estilos motivacionales fueron consistentes con la cognición de los sujetos, como dijimos anteriormente, el primero de ellos fue más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversas investigaciones han demostrado que los individuos que emplean una forma de dominio se orientan a involucrarse, por una pretensión de mejorar su capacidad, en labores que se supone que son algo desafiantes, iniciando una variedad de estrategias cognitivas que les consienten prevalecer los problemas que encontraron. Según varios autores, algunas de las características distintivas de este particular estilo motivacional están relacionadas con la motivación intrínseca. (Brenlla, 2004; González-Pienda, 2003).

Además, los individuos que acogen el modo indefenso se evidencian cuando pretenden defender sus creencias sobre sus capacidades ante sí mismos y ante los demás, evitando tareas que corren el riesgo de fracasar, aunque esto signifique que en algunos casos reducirán las oportunidades de aprender y



desarrollar sus capacidades. Están interesados en aprender porque compone un medio significativo a fin de obtener motivación externa (calificaciones, juicios de aprobación de padres y maestros, etc.) (Heyman y Dweck, 1992).

La distinción sobre objetivos de aprendizaje y objetivos de desempeño (según la terminología de Dweck y Hayamizu y Weiner) parece estar de acuerdo con la totalidad de los estudios ejecutados en esta área de investigación. A medida que el tema fue ganando interés, comenzaron a surgir aportes encaminados a desarrollar herramientas capaces de medir adecuadamente ambos objetivos. Así, Hayamizu, Ito y Yoshiazaki (1989) desarrollaron un cuestionario diseñado para evaluar las dos categorías de metas indicadas. Sin embargo, el interés de este trabajo no es solo desarrollar una herramienta para medir ambos modelos de objetivos, también la contribución más innovadora en la cual los autores identificaron 3 modelos de objetivos en vez de los 2 anteriores hallado en la investigación realizada por Dweck, lo cual es consistente con lo que pretendemos lograr con este trabajo.

Para esta encuesta se utilizaron las siguientes dimensiones para referirse a la motivación académica desde las diferentes perspectivas de los teóricos de la motivación:

### **BÚSQUEDA ACTIVA DE ÉXITO ACADÉMICO**

Se refiere al comportamiento permanente de buscar el buen desempeño en un contexto de evaluación académica universitaria.

### **RETROALIMENTACIÓN**

Se refiere a un interés en la información destinada a comprender las causas del éxito o las manifestaciones conductuales que son críticas para el éxito.



## **ORIGINALIDAD.**

Se refiere a encontrar nuevas formas de realizar ciertas tareas o actividades para lograr una meta trazada.

## **ATRIBUCIÓN PERSONAL DEL ÉXITO**

Se concentra en la creencia en la cual el triunfo se deberá al esfuerzo individual y a la supervisión firme de la tarea propuesta. El cumplimiento viene del sujeto, no de afuera.

## **METAS ALTAS REALISTAS**

Tenga en cuenta las preferencias por objetivos exigentes dentro de la capacidad de un individuo.

## **TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA**

**2.3.** Es importante considerar la propensión a aceptar deberes de dificultad moderada porque, si bien cualquiera puede completar tareas fáciles, la mayoría de los intentos de completar tareas difíciles fracasan.

## **2.4. HIPÓTESIS**

### **2.4.1. Hipótesis general**

Estudiantes de la Escuela Primaria Profesional de la UNA Puno muestran una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la motivación académica.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

- La Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno es regular.



- La Motivación en el área académica del alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano Puno es regular.

2.5. SISTEMA DE VARIABLES

TABLA 3

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Dimensiones	Indicadores	Categorías	Instrumentos
1. Inteligencia emocional	1.1. Atención a las emociones	1.1.1. Presto mucha atención a los sentimientos	Siempre Frecuente mente A veces Rara vez Nunca	Escala TMMS 24
		1.1.2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento		
		1.1.3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.		
		1.1.4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo		
		1.1.5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.		
		1.1.6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente		
		1.1.7. A menudo pienso en mis sentimientos		
		1.1.8. Presto mucha atención a cómo me siento		
	1.2. Claridad emocional	1.2.1. Tengo claros mis sentimientos		
		1.2.2. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos		
		1.2.3. Casi siempre sé cómo me siento		
		1.2.4. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas		
1.2.5. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones				
1.2.6. Siempre puedo decir cómo me siento				
1.2.7. A veces puedo decir cuáles son mis emociones				
1.2.8. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				
1.3. Reparación emocional	1.3.1. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista			
	1.3.2. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables			
	1.3.3. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.			
	1.3.4. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal			
	1.3.5. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme			
	1.3.6. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo			
	1.3.7. Tengo mucha energía cuando me siento feliz			
	1.3.8. Cuando estoy enfadado(a) intento cambiar mi estado de ánimo			
2. Motivación académica	2.1. Búsqueda activa de éxito académico	2.1.1. 5- Preparo mis trabajos con anticipación		
		2.1.2. 8-Entrego mis trabajos individuales a tiempo		
		2.1.3. 31-Me documento conscientemente para realizar mis exposiciones		
		2.1.4. 36-Reviso mis apuntes antes de ir a clases		
		2.1.5. 37-Hago los trabajos grupales con mis amigos, aunque ellos tengan un bajo rendimiento		
		2.1.6. 38-Si tengo una duda, intervengo en clase		
		2.1.7. 39-Hago los trabajos grupales con personas de alto rendimiento académico		
	2.2. Retroalimentación	2.2.1. 1-Reviso los errores de mis exámenes		
		2.2.2. 3-Busco las respuestas correctas a mis errores en los exámenes		
		2.2.3. 16-Si la nota de un trabajo es ligeramente menor a la esperada, pido explicación		



		<p>2.2.4. 20-Pongo atención a los comentarios hechos por mis profesores sobre los trabajos que presento</p> <p>2.2.5. 24-Pido asesoría para asegurarme de que estoy realizando bien un trabajo</p> <p>2.2.6. 28-Me interesa la opinión de mis compañeros de grupo sobre mi desempeño</p> <p>2.2.7. 35-Analizo y comento los trabajos con mi grupo antes de entregarlos</p> <p>2.2.8. 40-Me interesan los comentarios que generan mis exposiciones entre los compañeros</p>	<p>Siempre</p> <p>Frecuente mente</p> <p>A veces</p> <p>Rara vez</p> <p>Nunca</p>	Escala de motivación académica
2.3. Originalidad	<p>2.3.1. 6-Busco aspectos novedosos a los temas ya conocidos</p> <p>2.3.2. 12-Presento mis exposiciones de una manera interesante</p> <p>2.3.3. 17-En mis exposiciones utilizo técnicas que salen fuera de lo común</p> <p>2.3.4. 21-Mis exposiciones despiertan curiosidad en mis compañeros</p> <p>2.3.5. 25-En mis exposiciones empleo materiales que llamen la atención</p> <p>2.3.6. 32-En mi grupo hago tareas novedosas</p> <p>2.3.7. 41-En mis trabajos grupales, utilizo bibliografía actualizada y novedosa</p> <p>2.3.8. 42-Mis intervenciones en clases son originales</p>			
2.4. Atribución personal del éxito	<p>2.4.1. 2-Cuando desapruébo un examen soy el único responsable</p> <p>2.4.2. 9-La nota de un examen es coherente con el esfuerzo que realizo</p> <p>2.4.3. 13-Reviso mis trabajos, antes de entregarlos, para corregir errores</p> <p>2.4.4. 18-La calificación alta de un trabajo depende, en su mayor parte, de mi esfuerzo</p> <p>2.4.5. 29-Soy el responsable de la nota que obtengo en una exposición</p> <p>2.4.6. 34-El grado de mi esfuerzo determina la nota en una exposición</p>			
2.5. Metas altas realistas	<p>2.5.1. 4-Me gustan los trabajos que representen un reto</p> <p>2.5.2. 7-Prefiero los trabajos que exigen un esfuerzo mayor</p> <p>2.5.3. 10-Realizo con éxito un trabajo a pesar de que presente alta dificultad</p> <p>2.5.4. 14-Al realizar una exposición difícil calculo el tiempo suficiente para investigar</p> <p>2.5.5. 22-Hago exposiciones en las que, debido al tema, tengo que prepararme bastante</p> <p>2.5.6. 26-Para las exposiciones en temas difíciles me documento bastante</p> <p>2.5.7. 30-Me interesa que el tema grupal tenga consenso, para hacer un buen trabajo</p> <p>2.5.8. 33-Mantengo un clima grupal agradable para desarrollar un mejor trabajo</p>			
2.6. Tareas de dificultad moderada	<p>2.6.1. 11-Los temas que he desarrollado en mis trabajos me han motivado</p> <p>2.6.2. 15-Aplico las sugerencias de mis profesores a mis trabajos</p> <p>2.6.3. 19-Coincido con las ideas de mis profesores</p> <p>2.6.4. 23-Asisto puntualmente a las clases</p> <p>2.6.5. 27-Consulto la bibliografía antes de ir a clase</p>			
<b>Variable interviniente</b>  <b>GÉNERO</b>	Masculino Femenino			

Fuente: Elaboración propia.



## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Enfoque de la investigación

Para el presente trabajo de investigación de acuerdo a su estrategia pertenece al estudio no experimental o descriptivo; debido a que no se manipulan variables como en los estudios experimentales.

Y de acuerdo con su objetivo o finalidad, pertenece a la investigación básica ya que trata de responder a la pregunta de inteligencia emocional de alumnos, la cual atañe a una problemática del mundo real.

De acuerdo con el diseño del estudio fue correlacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2005), el cual se caracterizó por intentar determinar el grado en que se relacionaban dos eventos. Esta es una encuesta que involucra al menos dos variables correlacionadas. En este contexto, buscar correlaciones sobre las variables inteligencia emocional y motivación académica



## 3.2. MATERIALES Y MÉTODOS

### 3.2.1. ÁMBITO O LUGAR DE ESTUDIO

Este estudio se ha realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, ubicada por el noreste del centro de la ciudad de Puno (capital y región de Puno).

## 3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

### 3.3.1. POBLACIÓN:

Según la población, estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes de la Escuela de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, matriculados para el segundo periodo semestral del 2021.

TABLA 4

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS AL PERIODO SEMESTRAL ACADÉMICO 2021- II

SEMESTRE	Nº DE ESTUDIANTES
Primero	36
Segundo	23
Tercero	28
Cuarto	28
Quinto	20
Sexto	25
Séptimo	30
Octavo	15
Noveno	36
Decimo	25
TOTAL	266

Fuente: por el investigador.

### 3.3.2. MUESTRA:

A fin de encontrar la muestra fue manejada con un muestreo de probabilidad de manera estratificada. Dicho método fue manejado ya que la población fue de manera heterogénea (Córdoba, 2014) para poder determinar se requiere de:

- Determinar el tamaño poblacional (N).
- Determinar el tamaño de los estratos (Na, Nb, Nc,...).
- Estimar la dimensión de la muestra (n). mediante una regla de tres simples.

$$266 \text{-----} 100\%$$

$$n \text{-----} 40\%$$

$$n = \frac{266 \times 40}{100}$$

- Encontrar el valor de distribución (F).

$$F = \frac{n}{N}$$

- Realzar un producto del valor F para los tamaños de los estratos con el fin encontrar cada cuota correspondiente.

La cantidad de la muestra de esta investigación sea compuesto por 104 educandos, distribuidos de la siguiente manera: (cuadro 4)

TABLA 5

#### NÚMERO DE EDUCANDOS QUE CONSTITUYEN LA MUESTRA

SEMESTRE	N° DE ESTUDIANTES
Primero	14
Segundo	9
Tercero	11
Cuarto	10
Quinto	8
Sexto	10
Séptimo	11
Octavo	6
Noveno	15
Decimo	10
TOTAL	104

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3.3. DESCRIPCIÓN DE MÉTODOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La técnica utilizada en este estudio es una técnica de correlación, y su propósito es identificar las relaciones identificadas por cada una de las variables de investigación, la motivación educativa y la inteligencia emocional. Por diseño, esto cae en la categoría de correlación técnica.

#### VARIABLES POR SER ANALIZADAS:

- **Inteligencia Emocional.** “Esta variable se ha calculado a través de la Escala Meta-Mood” (TMMS-24). Mostramos la manera en la que una interpretación generalizada del TMM-48 realizada por el grupo de investigación malagueño Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) “consta de tres dimensiones: recuperación emocional, estabilidad emocional y preocupación por las emociones, y valor final”. Se ordenó en 24 ítems, con confiabilidad de componentes de la siguiente manera: aritmética (0,86), claridad (0,90) y atención (0,90). “Además muestra una adecuada fiabilidad entre pruebas. Como se ve en una versión extensa diferente” (Fernández-Berrocal, et al., 2004).
- **Motivación Académica.** “Para calcular esta variable se utilizó la propuesta Escala de Motivación Académica, según Ruíz (2005) “Instrumento compuesto por 42 ítems ordenados en seis categorías o dimensiones: búsqueda activa del éxito académico (7), retroalimentación (8), originalidad (8), atributo de éxito personal (6), objetivos muy realistas (8) y tareas moderadamente difíciles (9).” (5).



## Pruebas estadísticas:

- Repartición en frecuencias
- Valor de correlación de Spearman

El coeficiente de correlación de Spearman utiliza una escala que fluctúa entre +1 y

+1,00 = Correlación positiva perfecta. ("A mayor X, mayor Y", de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante.) Esto también se aplica "a menor X, menor Y".

+0,90 = Correlación positiva muy fuerte.

+0,75 = Correlación positiva considerable.

+0,50 = Correlación positiva media.

+0,25 = Correlación positiva débil.

+0,10 = Correlación positiva muy débil.

0,00 = No existe correlación alguna entre las variables.

-0,10 = Correlación negativa muy débil.

-0,25 = Correlación negativa débil.

-0,50 = Correlación negativa media.

-0,75 = Correlación negativa considerable.

-0,90 = Correlación negativa muy fuerte.

-1,00 = Correlación negativa perfecta.

-1.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

El Capítulo IV presenta los datos recopilados en este estudio sobre las variables motivación educativa e inteligencia emocional del alumnado de la Escuela de Educación de Primaria de la UNA de Puno. Para ello se utilizaron dos encuestas: la escala Trait Meta Mood Scale-24 para medir la inteligencia emocional y el cuestionario Self-Assessed Academic Motivation Scale para medir variables de motivación académica. Para analizar cada variable se utilizó la siguiente escala para obtener estos resultados:

Excelente (5). Es el nivel más elevado porque es excelente para las variables que se están estudiando.

Deseable (4). Estos son grados separados en los que se mide una variable.

Bueno (3). Esta constituye la medida esperada de la variable.

Regular (2). Indica un nivel cercano al nivel esperado de la variable medida.

Deficiente (1). Este constituye el menor nivel para medir las variables.

Lo cual equivale a una escala utilizada en las preguntas del estudio, la cual muestra de la siguiente manera:

Siempre	(5).
Frecuentemente	(4).
A veces	(3).
Rara vez	(2).
Nunca	(1).

Se utilizó el siguiente método para construir la exposición de resultados:

#### **4.1.1. RESULTADOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La variable inteligencia emocional consta de tres dimensiones: claridad emocional, interés por las emociones y recuperación emocional. Se midió utilizando una escala de 24 ítems.

A continuación, se muestran datos que se han distribuido en cifras y tablas:

**TABLA 6**

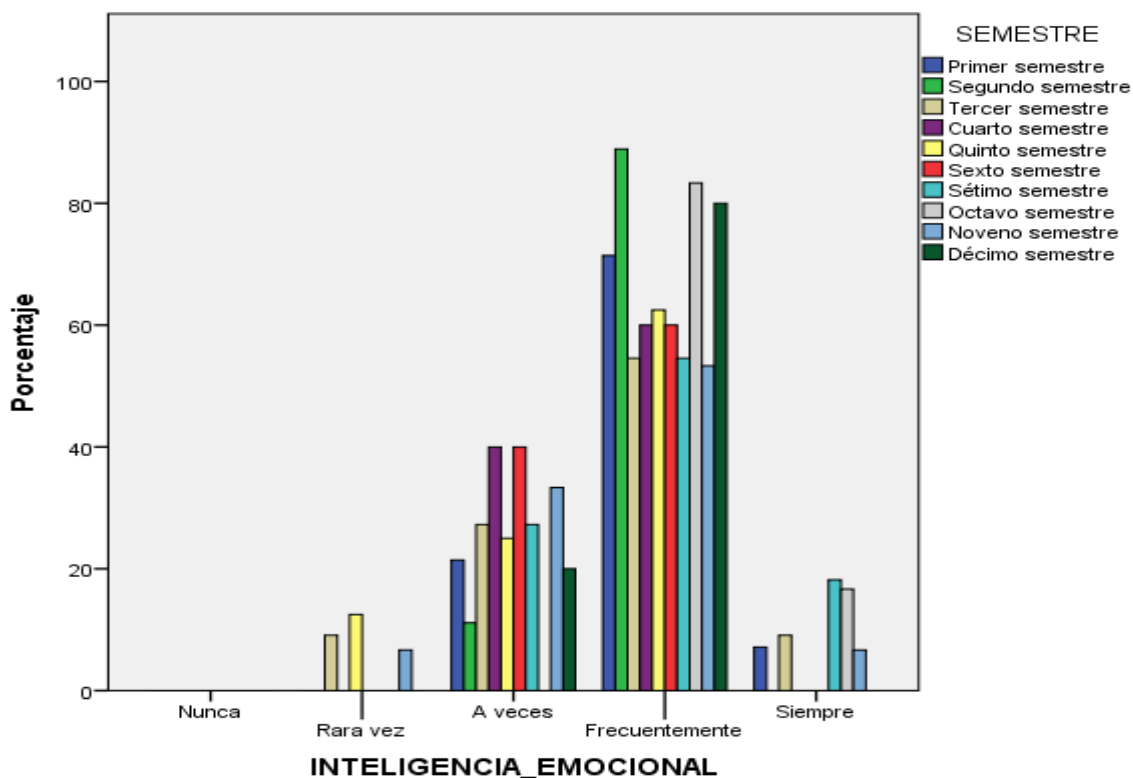
**INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

SEMESTRE			INTELIGENCIA EMOCIONAL		
			F	%	
Primer semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	0	0%	
		A veces	3	21%	
		Frecuentemente	10	71%	
		Siempre	1	7%	
	Segundo semestre	Nunca	Nunca	0	0%
			Rara vez	0	0%
			A veces	1	11%
			Frecuentemente	8	89%
			Siempre	0	0%
	Tercer semestre	Nunca	Nunca	0	0%
			Rara vez	1	9%
			A veces	3	27%
			Frecuentemente	6	55%
			Siempre	1	9%
	Cuarto semestre	Nunca	Nunca	0	0%
			Rara vez	0	0%
			A veces	4	40%
			Frecuentemente	6	60%
			Siempre	0	0%
Quinto semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	1	13%	
		A veces	2	25%	
		Frecuentemente	5	63%	
		Siempre	0	0%	
Sexto semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	0	0%	
		A veces	4	40%	
		Frecuentemente	6	60%	
		Siempre	0	0%	
		Total	10	100%	
Sétimo semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	0	0%	
		A veces	3	27%	
		Frecuentemente	6	55%	
		Siempre	2	18%	
Octavo semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	0	0%	
		A veces	0	0%	
		Frecuentemente	5	83%	
		Siempre	1	17%	
Noveno semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	1	7%	
		A veces	5	33%	
		Frecuentemente	8	53%	
		Siempre	1	7%	
Décimo semestre	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	0	0%	
		A veces	2	20%	
		Frecuentemente	8	80%	
		Siempre	0	0%	
Total	Nunca	Nunca	0	0%	
		Rara vez	3	3%	
		A veces	27	26%	
		Frecuentemente	68	65%	
		Siempre	6	6%	
		Total	104	100%	

Fuente: por el investigador.

### FIGURA 2

## INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 6 y la Figura 2, nos ha mostrado los logros relacionados con la inteligencia emocional de los estudiantes de escuelas vocacionales. Aquí se indica que la inteligencia emocional de los estudiantes está determinada por la siguiente escala: Frecuentemente el 65% tiene la inteligencia emocional deseada. En ocasiones el 26% tiene buena inteligencia emocional. Además, se puede observar que el alumnado que maneja inteligencia emocional deseable pertenece al alumnado de 3°, 5° y 9° semestre. Por tanto, el alumnado que tiene inteligencia emocional. El interés del alumnado de los semestres 1, 3, 7, 8 y 9 es muy alto.

En otras palabras, el grado de inteligencia emocional del alumnado es generalmente 65%, lo cual es un nivel relativamente deseable.

### 4.1.1.1. ATENCIÓN A LAS EMOCIONES

**TABLA 7**

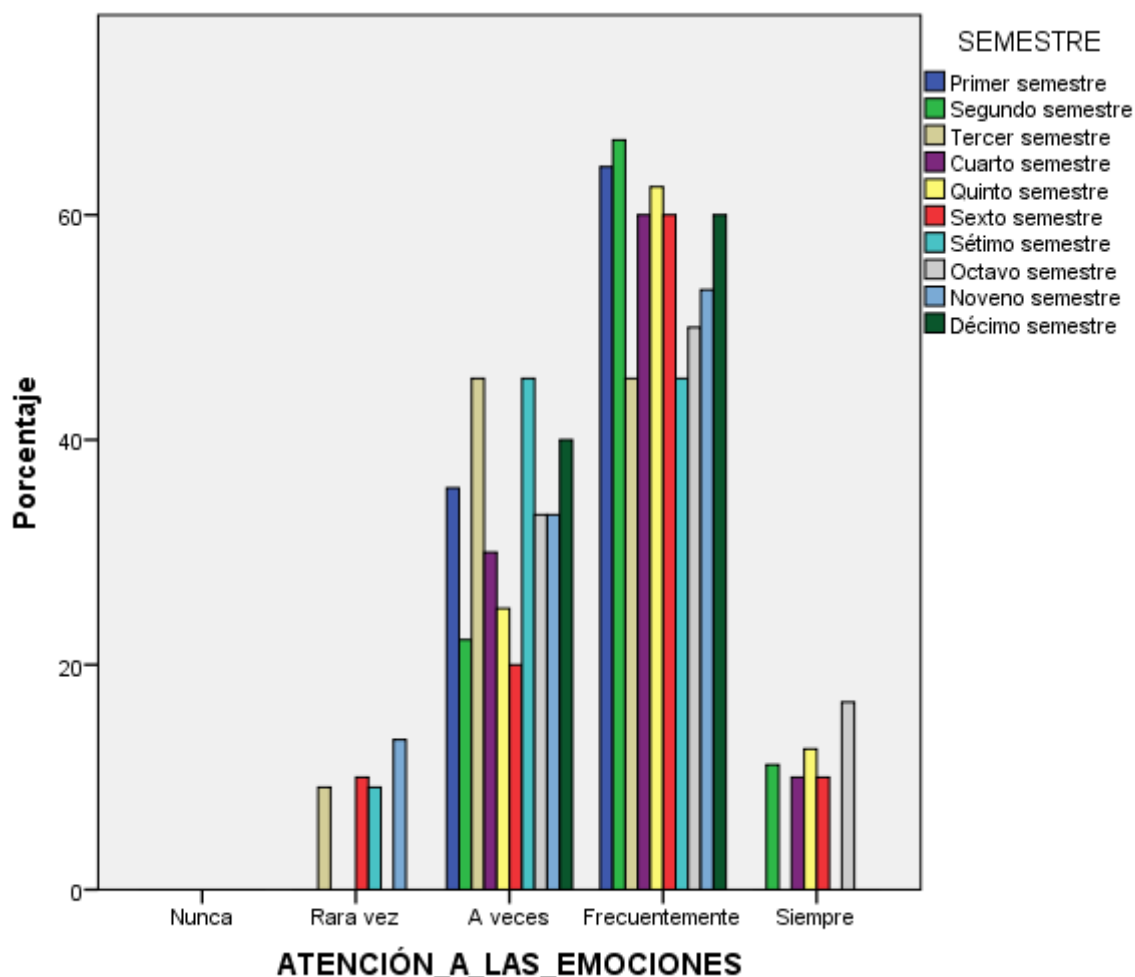
### ATENCIÓN A LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE		ATENCIÓN A LAS EMOCIONES		
		f	%	
SEMESTRE	Primer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	36%
		Frecuentemente	9	64%
	Segundo semestre	Siempre	0	0%
		Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	22%
	Tercer semestre	Frecuentemente	6	67%
		Siempre	1	11%
		Nunca	0	0%
		Rara vez	1	9%
	Cuarto semestre	A veces	5	45%
		Frecuentemente	5	45%
		Siempre	0	0%
		Nunca	0	0%
	Quinto semestre	Rara vez	0	0%
		A veces	3	30%
		Frecuentemente	6	60%
		Siempre	1	10%
	Sexto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	25%
		Frecuentemente	5	63%
	Séptimo semestre	Siempre	1	13%
		Nunca	0	0%
		Rara vez	1	9%
		A veces	5	45%
	Octavo semestre	Frecuentemente	5	45%
		Siempre	0	0%
		Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
	Noveno semestre	A veces	2	33%
		Frecuentemente	3	50%
		Siempre	1	17%
		Nunca	0	0%
	Décimo semestre	Rara vez	0	0%
		A veces	5	33%
		Frecuentemente	8	53%
		Siempre	0	0%
	Total	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	4	40%
		Frecuentemente	6	60%
Total	Siempre	0	0%	
	Nunca	0	0%	
	Rara vez	5	5%	
	A veces	35	34%	
Total	Frecuentemente	59	57%	
	Siempre	5	5%	
	Total	104	100%	

Fuente: por el investigador.

FIGURA 3

ATENCIÓN A LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: por el investigador.

Tal cual observamos en el Cuadro 7 y en la Figura 3, se observa el producto derivado de acuerdo a la dimensión Atención a las Emociones del alumnado de escuelas de formación superior. Esto significa que el 57% sucede con frecuencia, el 34% a veces, el 5% rara vez y siempre, respectivamente. Esto significa que el 57% de la atención emocional que los estudiantes normalmente desean es el 57%.

4.1.1.2. CLARIDAD EMOCIONAL

TABLA 8

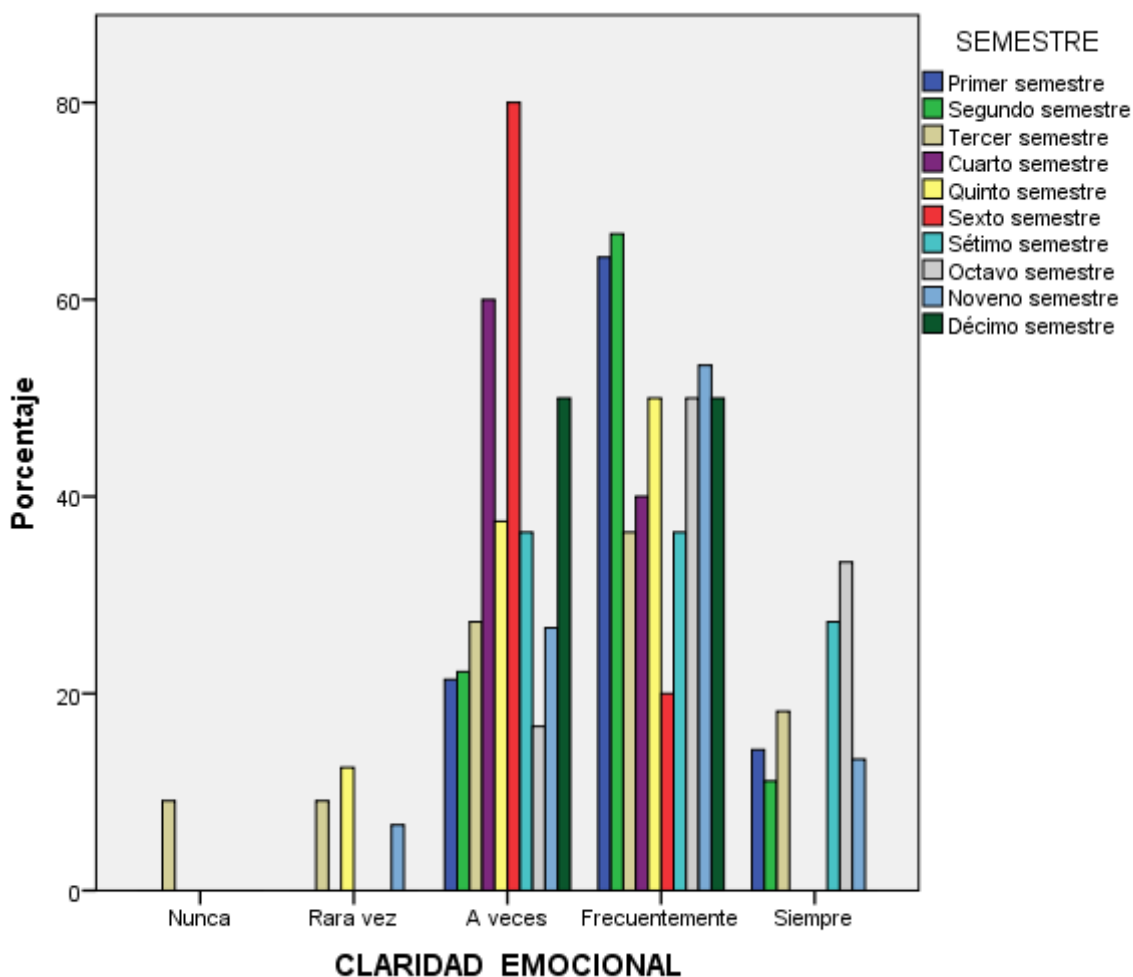
CLARIDAD EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

			CLARIDAD EMOCIONAL	
			f	%
SEMESTRE	Primer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	3	21%
		Frecuentemente	9	64%
		Siempre	2	14%
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	22%
		Frecuentemente	6	67%
		Siempre	1	11%
	Tercer semestre	Nunca	1	9%
		Rara vez	1	9%
		A veces	3	27%
		Frecuentemente	4	36%
		Siempre	2	18%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	6	60%
		Frecuentemente	4	40%
		Siempre	0	0%
	Quinto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	13%
		A veces	3	38%
		Frecuentemente	4	50%
		Siempre	0	0%
	Sexto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	8	80%
		Frecuentemente	2	20%
		Siempre	0	0%
	Séptimo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	4	36%
		Frecuentemente	4	36%
		Siempre	3	27%
	Octavo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	1	17%
		Frecuentemente	3	50%
		Siempre	2	33%
	Noveno semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	7%
		A veces	4	27%
		Frecuentemente	8	53%
		Siempre	2	13%
	Décimo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	50%
		Frecuentemente	5	50%
		Siempre	0	0%
	Total	Nunca	1	1%
		Rara vez	3	3%
		A veces	39	38%
		Frecuentemente	49	47%
		Siempre	12	12%
		Total	104	100%

Fuente: por el investigador.

FIGURA 4

**CLARIDAD EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 8 y la Figura 4, se puede observar el producto de los parámetros de claridad emocional de los estudiantes de escuelas vocacionales de primaria. Esto significa que el 49% se mide con frecuencia, el 39% algunas veces y el 12% siempre. Esto significa que el 47% de todos los estudiantes tienen la claridad emocional deseada.

4.1.1.3. REPARACIÓN EMOCIONAL

TABLA 9

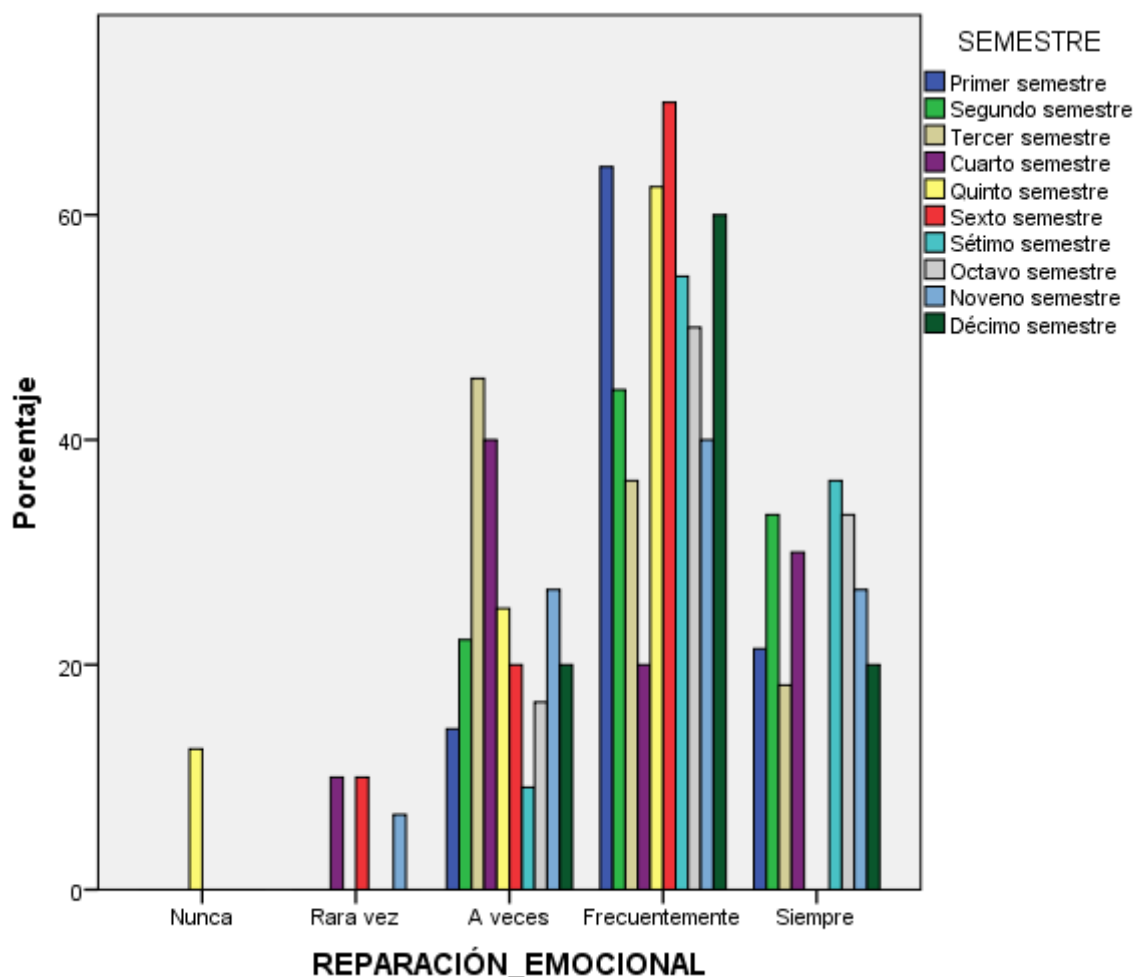
REPARACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE			REPARACION EMOCIONAL	
			f	%
SEMESTRE	Primer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	14%
		Frecuentemente	9	64%
		Siempre	3	21%
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	22%
		Frecuentemente	4	44%
		Siempre	3	33%
	Tercer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	45%
		Frecuentemente	4	36%
		Siempre	2	18%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	10%
		A veces	4	40%
		Frecuentemente	2	20%
		Siempre	3	30%
	Quinto semestre	Nunca	1	13%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	25%
		Frecuentemente	5	63%
		Siempre	0	0%
	Sexto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	10%
		A veces	2	20%
		Frecuentemente	7	70%
		Siempre	0	0%
	Sétimo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	1	9%
		Frecuentemente	6	55%
		Siempre	4	36%
	Octavo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	1	17%
		Frecuentemente	3	50%
		Siempre	2	33%
	Noveno semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	7%
		A veces	4	27%
		Frecuentemente	6	40%
Siempre		4	27%	
Décimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	2	20%	
	Frecuentemente	6	60%	
	Siempre	2	20%	
Total	Nunca	1	1%	
	Rara vez	3	3%	
	A veces	25	24%	
	Frecuentemente	52	50%	
	Siempre	23	22%	
Total			104	100%

Fuente: por el investigador.

### FIGURA 5

## REPARACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 9 y la Figura 5, se puede ver que el producto de los parámetros de recuperación emocional de los estudiantes de escuela primaria vocacional. Esto muestra que el 50% mide con frecuencia, el 24% a veces y el 22% siempre. Esto significa que todos los estudiantes lograron el 50% de la recuperación emocional deseada.

### 4.1.2. RESULTADOS DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La motivación académica se midió utilizando un rango de 42 ítems que cubren 6 dimensiones, dependiendo de la variable, incluyendo mejora académica continua, retroalimentación, especificidad, factores de éxito personal, objetivos elevados y deberes moderadamente difíciles.

Seguiremos, mostramos los resultados:

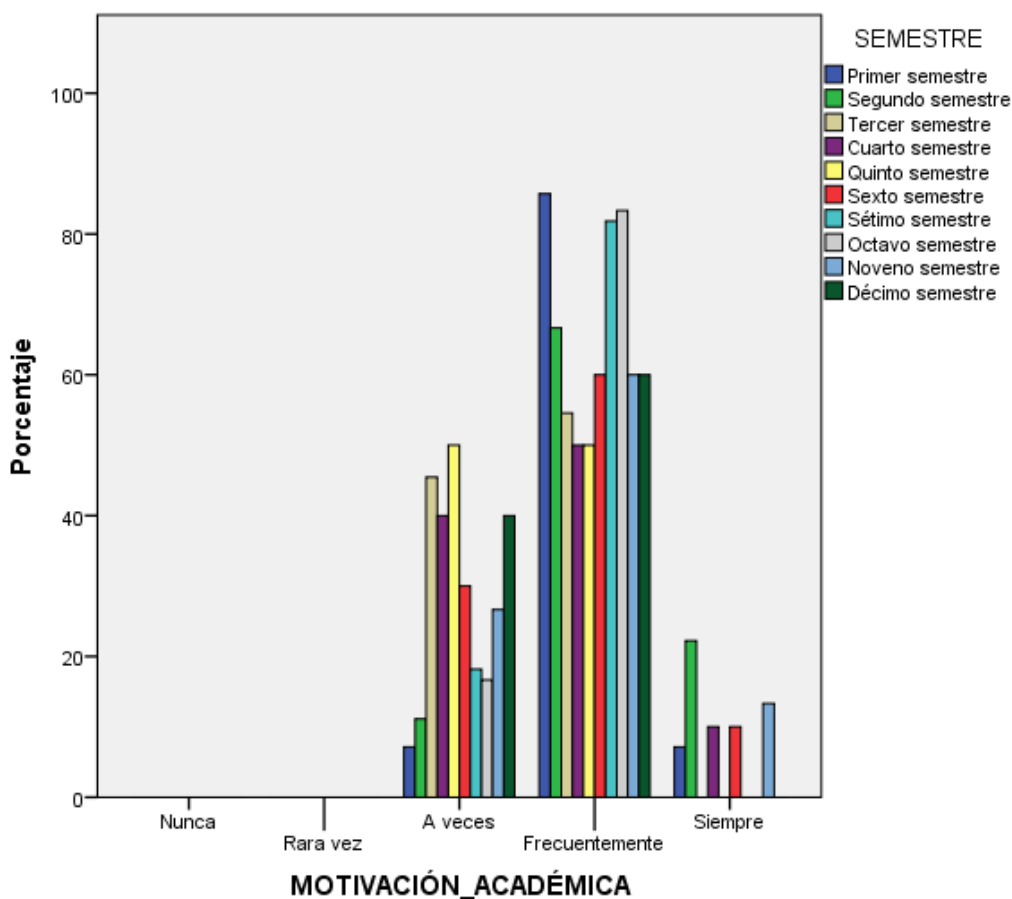
**TABLA 10**  
**MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

SEMESTRE		MOTIVACION ACADEMICA	
		f	%
Primer semestre	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
	A veces	1	7%
	Frecuentemente	12	86%
Segundo semestre	Siempre	1	7%
	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
	A veces	1	11%
Tercer semestre	Frecuentemente	6	67%
	Siempre	2	22%
	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
Cuarto semestre	A veces	5	45%
	Frecuentemente	6	55%
	Siempre	0	0%
	Nunca	0	0%
Quinto semestre	Rara vez	0	0%
	A veces	4	40%
	Frecuentemente	5	50%
	Siempre	1	10%
Sexto semestre	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
	A veces	4	50%
	Frecuentemente	4	50%
Sétimo semestre	Siempre	0	0%
	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
	A veces	3	30%
Óctavo semestre	Frecuentemente	6	60%
	Siempre	1	10%
	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
Noveno semestre	Frecuentemente	9	82%
	Siempre	0	0%
	Total	11	100%
	Nunca	0	0%
Décimo semestre	Rara vez	0	0%
	A veces	1	17%
	Frecuentemente	5	83%
	Siempre	0	0%
Total	Nunca	0	0%
	Rara vez	0	0%
	A veces	29	28%
	Frecuentemente	68	65%
	Siempre	7	7%
	Total	104	100%

Fuente: por el investigador.

### FIGURA 6

## MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 10 y la Figura 6, se muestran el producto de una encuesta respecto la motivación académica del alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Aquí, la inteligencia emocional del alumnado se mide mediante una escala. A menudo un 65% tiene la motivación académica deseada. En ocasiones el 28% tiene buena motivación en el área educativa. También se destaca que el alumnado con la motivación educativa deseada está en el grupo

de alumnados de 1°, 2°, 4°, 6° y 9° semestre. Esto significa que el 65% de todos los estudiantes tienen la motivación académica deseada.

### 4.1.2.1. BÚSQUEDA ACTIVA DE ÉXITO ACADÉMICO

**TABLA 11**

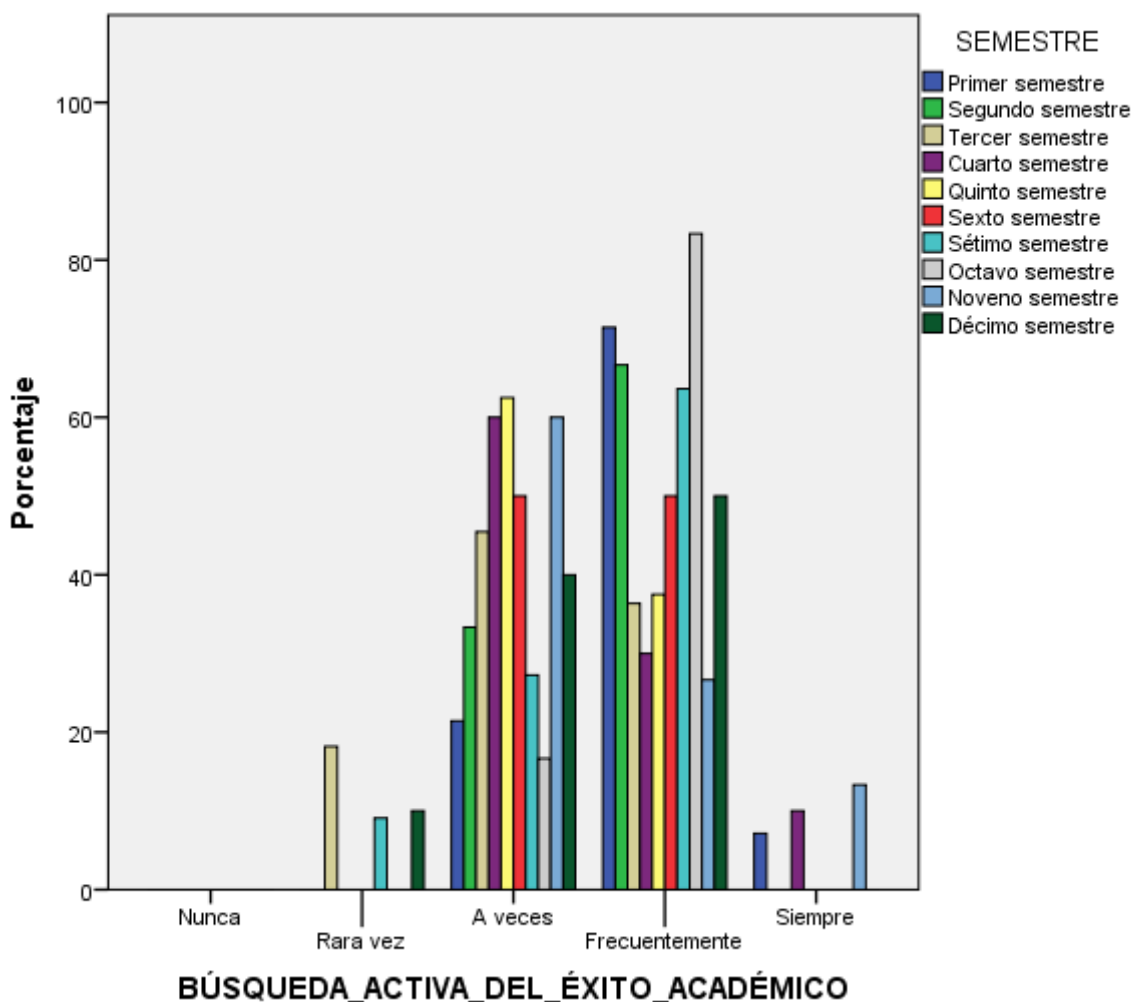
### BÚSQUEDA ACTIVA DE ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE		BÚSQUEDA ACTIVA DEL ÉXITO ACADÉMICO		
		f	%	
Primer semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	3	21%	
	Frecuentemente	10	71%	
	Siempre	1	7%	
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	3	33%
		Frecuentemente	6	67%
		Siempre	0	0%
	Tercer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	2	18%
		A veces	5	45%
		Frecuentemente	4	36%
		Siempre	0	0%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	6	60%
		Frecuentemente	3	30%
		Siempre	1	10%
Quinto semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	5	63%	
	Frecuentemente	3	38%	
	Siempre	0	0%	
Sexto semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	5	50%	
	Frecuentemente	5	50%	
	Siempre	0	0%	
Séptimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	1	9%	
	A veces	3	27%	
	Frecuentemente	7	64%	
	Siempre	0	0%	
Octavo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	1	17%	
	Frecuentemente	5	83%	
	Siempre	0	0%	
Noveno semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	9	60%	
	Frecuentemente	4	27%	
	Siempre	2	13%	
Décimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	1	10%	
	A veces	4	40%	
	Frecuentemente	5	50%	
	Siempre	0	0%	
Total	Nunca	0	0%	
	Rara vez	4	4%	
	A veces	44	42%	
	Frecuentemente	52	50%	
	Siempre	4	4%	
Total		104	100%	

Fuente: por el investigador.

FIGURA 7

**BÚSQUEDA ACTIVA DE ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

Según a la Tabla 11 y la Figura 7, se muestran los productos obtenidos según las variables de que refiere a buscar activamente el éxito entre los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Esto significa que el 50% sucede con frecuencia, el 44% a veces, el 4% rara vez y siempre, respectivamente. Por lo general, esto significa buscar activamente la tasa de éxito deseada del 50% para los estudiantes.

4.1.2.2. RETROALIMENTACIÓN

TABLA 12

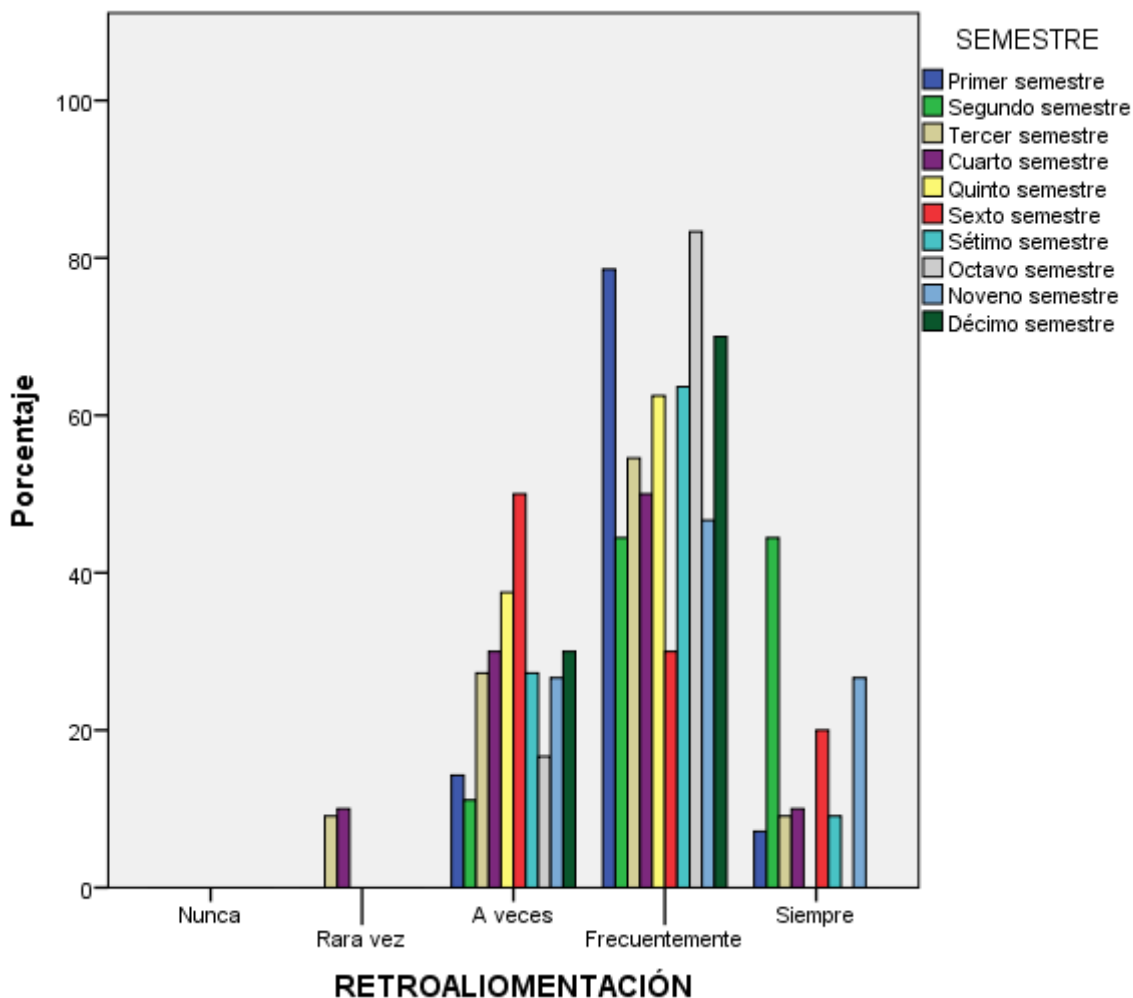
RETROALIMENTACIÓN DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE		RETROALIMENTACION		
		f	%	
SEMESTRE	Primer semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	2	14,3%
		Frecuentemente	11	78,6%
		Siempre	1	7,1%
	Segundo semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	1	11,1%
		Frecuentemente	4	44,4%
		Siempre	4	44,4%
	Tercer semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	1	9,1%
		A veces	3	27,3%
		Frecuentemente	6	54,5%
		Siempre	1	9,1%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	1	10,0%
		A veces	3	30,0%
		Frecuentemente	5	50,0%
		Siempre	1	10,0%
	Quinto semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	3	37,5%
		Frecuentemente	5	62,5%
		Siempre	0	0,0%
	Sexto semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	5	50,0%
		Frecuentemente	3	30,0%
		Siempre	2	20,0%
	Séptimo semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	3	27,3%
		Frecuentemente	7	63,6%
		Siempre	1	9,1%
	Octavo semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	1	16,7%
		Frecuentemente	5	83,3%
		Siempre	0	0,0%
	Noveno semestre	Nunca	0	0,0%
		Rara vez	0	0,0%
		A veces	4	26,7%
		Frecuentemente	7	46,7%
Siempre		4	26,7%	
Décimo semestre	Nunca	0	0,0%	
	Rara vez	0	0,0%	
	A veces	3	30,0%	
	Frecuentemente	7	70,0%	
	Siempre	0	0,0%	
Total	Nunca	0	0,0%	
	Rara vez	2	1,9%	
	A veces	28	26,9%	
	Frecuentemente	60	57,7%	
	Siempre	14	13,5%	
Total		104	100,0%	

Fuente: por el investigador.

FIGURA 8

**RETROALIMENTACIÓN DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

La Tabla 12 y la Figura 8 muestran los resultados obtenidos para los parámetros de respuesta del alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Se encontró que el 57,7% lo utiliza frecuentemente, el 26,9% lo utiliza algunas veces y el 13,3% lo utiliza siempre. Esto significa que la retroalimentación que los estudiantes normalmente desean es 57,7.

4.1.2.3. ORIGINALIDAD

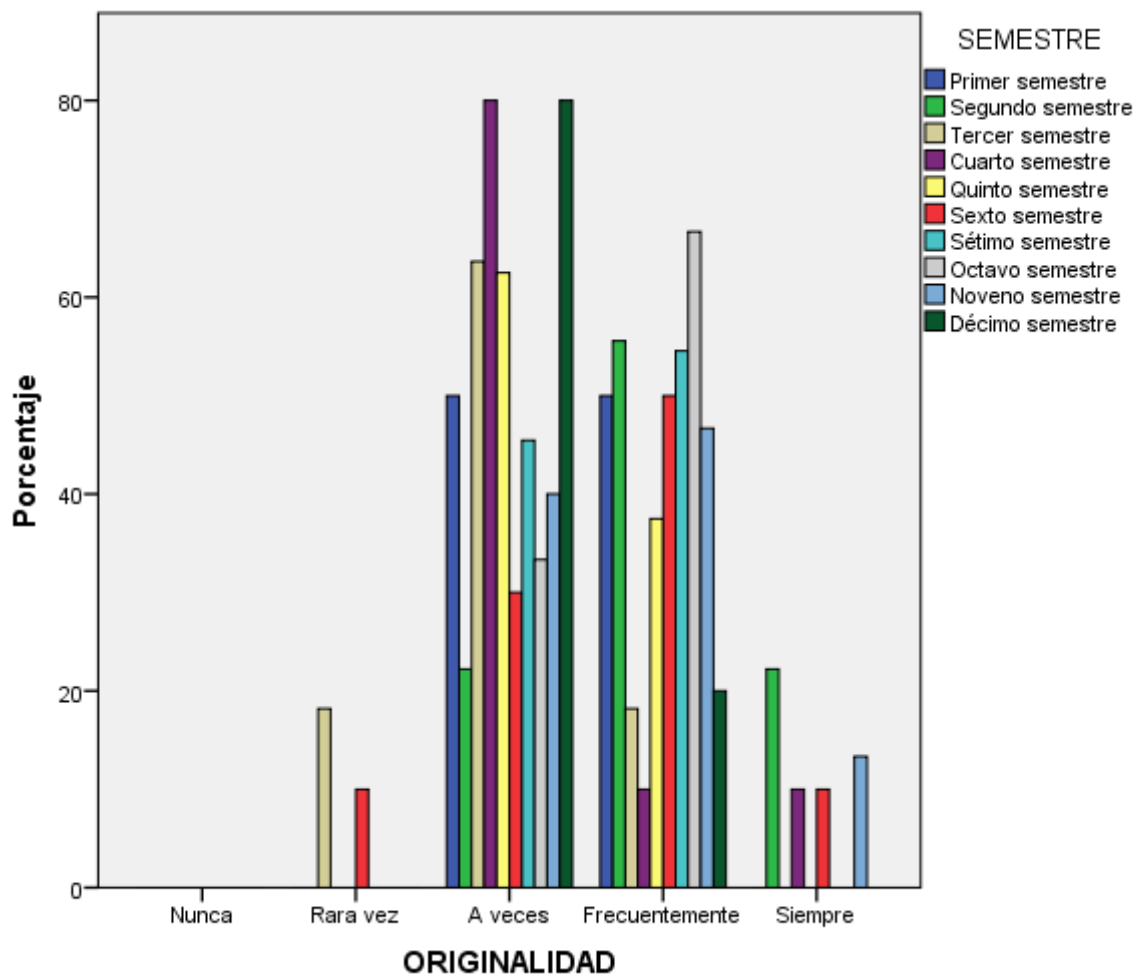
TABLA 13

ORIGINALIDAD DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE			ORIGINALIDAD	
			f	%
SEMESTRE	Primer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	7	50%
		Frecuentemente	7	50%
		Siempre	0	0%
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	22%
		Frecuentemente	5	56%
		Siempre	2	22%
	Tercer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	2	18%
		A veces	7	64%
		Frecuentemente	2	18%
		Siempre	0	0%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	8	80%
		Frecuentemente	1	10%
		Siempre	1	10%
	Quinto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	63%
		Frecuentemente	3	38%
		Siempre	0	0%
	Sexto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	10%
		A veces	3	30%
		Frecuentemente	5	50%
		Siempre	1	10%
	Séptimo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	45%
		Frecuentemente	6	55%
		Siempre	0	0%
	Octavo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	2	33%
		Frecuentemente	4	67%
		Siempre	0	0%
	Noveno semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	6	40%
		Frecuentemente	7	47%
Siempre		2	13%	
Décimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	8	80%	
	Frecuentemente	2	20%	
	Siempre	0	0%	
Total	Nunca	0	0%	
	Rara vez	3	3%	
	A veces	53	51%	
	Frecuentemente	42	40%	
	Siempre	6	6%	
Total			104	100%

Fuente: por el investigador.

**FIGURA 9**  
**ORIGINALIDAD DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 13 y la Figura 9, se muestra el producto según la variable motivación académica originada de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria. El 51% dice que a veces se mide, el 40% dice que se mide con frecuencia y el 6% dice que siempre se mide. Esto generalmente significa

que la originalidad de la motivación en el área académica del alumnado es buena (51%).

#### 4.1.2.4. ATRIBUCIÓN PERSONAL DEL ÉXITO

**TABLA 14**

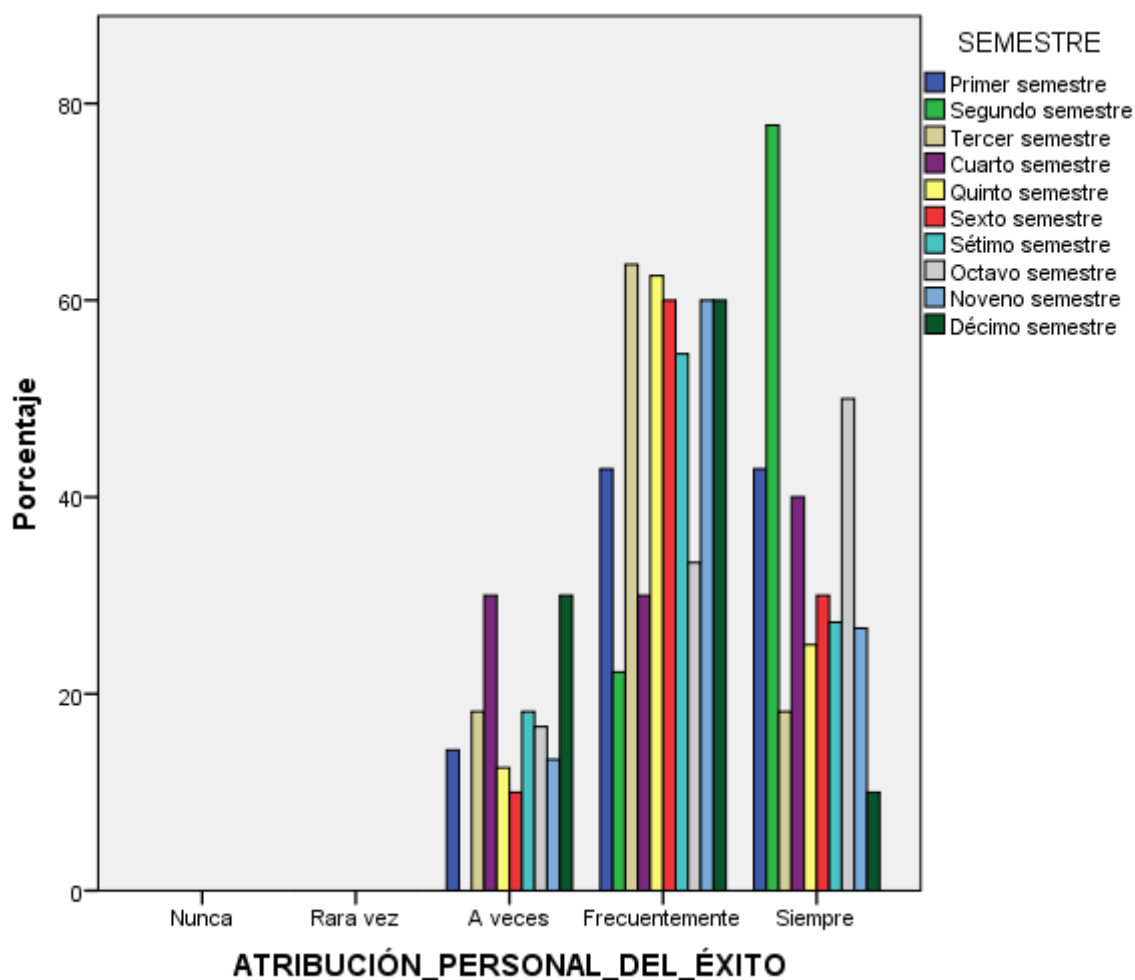
#### ATRIBUCIÓN PERSONAL DEL ÉXITO DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE		ATRIBUCION PERSONAL DEL EXITO		
		f	%	
Primer semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	2	14%	
	Frecuentemente	6	43%	
	Siempre	6	43%	
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	0	0%
		Frecuentemente	2	22%
	Tercer semestre	Siempre	7	78%
Nunca		0	0%	
Rara vez		0	0%	
A veces		2	18%	
Cuarto semestre	Frecuentemente	7	64%	
	Siempre	2	18%	
	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
Quinto semestre	A veces	3	30%	
	Frecuentemente	3	30%	
	Siempre	4	40%	
	Total	10	100%	
Sexto semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	1	13%	
	Frecuentemente	5	63%	
Séptimo semestre	Siempre	2	25%	
	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	1	10%	
Octavo semestre	Frecuentemente	6	60%	
	Siempre	3	30%	
	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
Noveno semestre	A veces	2	18%	
	Frecuentemente	6	55%	
	Siempre	3	27%	
	Nunca	0	0%	
Décimo semestre	Rara vez	0	0%	
	A veces	1	17%	
	Frecuentemente	2	33%	
	Siempre	3	50%	
Total	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	17	16%	
	Frecuentemente	52	50%	
Total	Siempre	35	34%	
	Total	104	100%	

Fuente: por el investigador.

FIGURA 10

**ATRIBUCIÓN PERSONAL DEL ÉXITO DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

Según con la Tabla 14 y la Figura 10, se presenta el producto de las variables de atribución individual para el progreso del alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria. El 50% dijo que se medía con frecuencia, el 34% dijo

que siempre se medía y el 16% dijo que se medía a veces. Esto generalmente significa que la tasa de éxito personal deseada para los estudiantes es del 50%.

#### 4.1.2.5. METAS ALTAS REALISTAS

**TABLA 15**

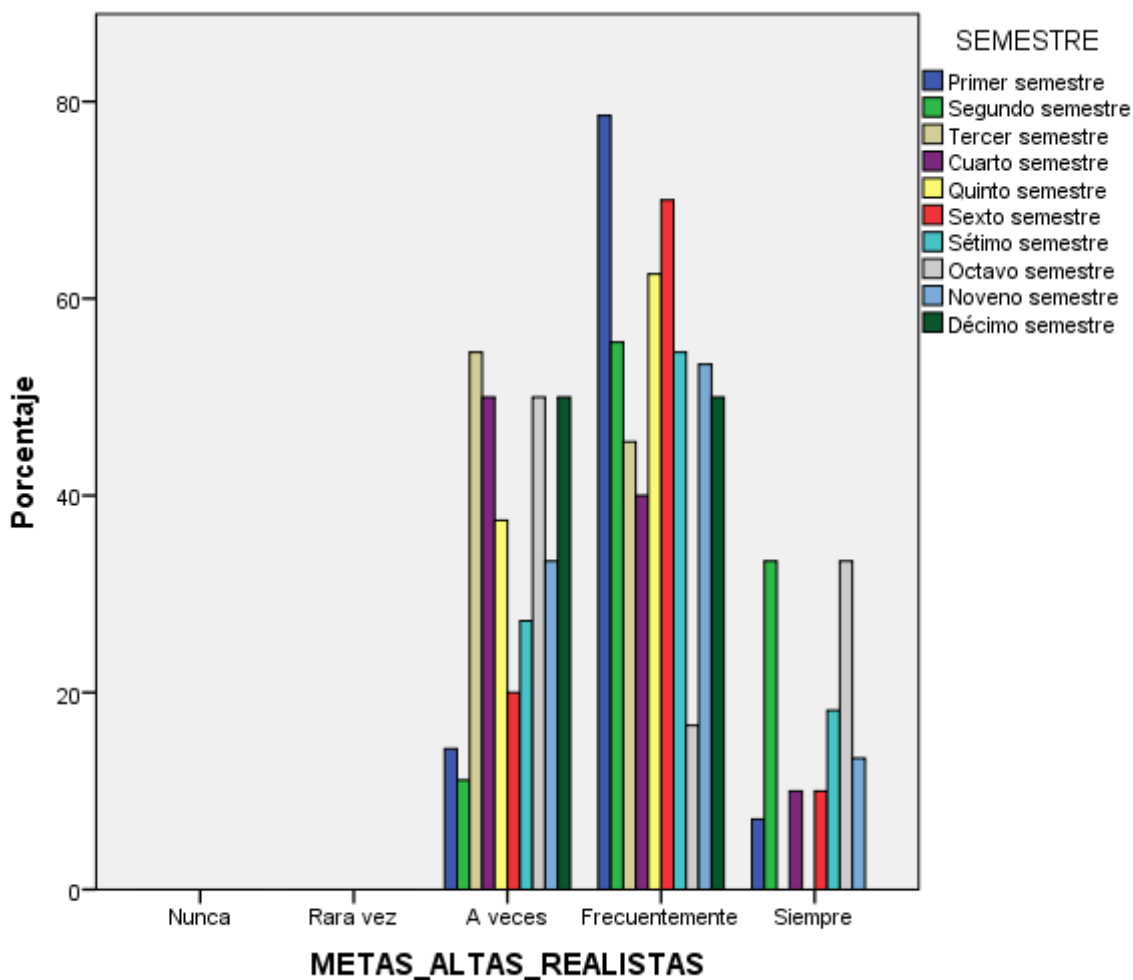
### METAS ALTAS REALISTAS DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SEMESTRE		METAS ALTAS REALISTAS		
		f	%	
Primer semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	2	14%	
	Frecuentemente	11	79%	
	Siempre	1	7%	
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	1	11%
		Frecuentemente	5	56%
		Siempre	3	33%
	Tercer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	6	55%
		Frecuentemente	5	45%
		Siempre	0	0%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	5	50%
		Frecuentemente	4	40%
		Siempre	1	10%
Quinto semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	3	38%	
	Frecuentemente	5	63%	
	Siempre	0	0%	
Sexto semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	2	20%	
	Frecuentemente	7	70%	
	Siempre	1	10%	
Séptimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	3	27%	
	Frecuentemente	6	55%	
	Siempre	2	18%	
Octavo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	3	50%	
	Frecuentemente	1	17%	
	Siempre	2	33%	
Noveno semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	5	33%	
	Frecuentemente	8	53%	
	Siempre	2	13%	
Décimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	5	50%	
	Frecuentemente	5	50%	
	Siempre	0	0%	
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100%</b>	

Fuente: por el investigador.

FIGURA 11

**METAS ALTAS REALISTAS DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 15 y la Figura 11, se ha presentado el producto obtenido para el parámetro "metas altamente realistas" para el alumando de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Aquí indicamos que a veces la escala es del 50% y otras veces es del 50%. Esto quiere decir que el alumnado tiene objetivos

de acuerdo a su realidad que se encuentran en los niveles buenos (50%) y deseados (50%)

**4.1.2.6. TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA**

**TABLA 16**

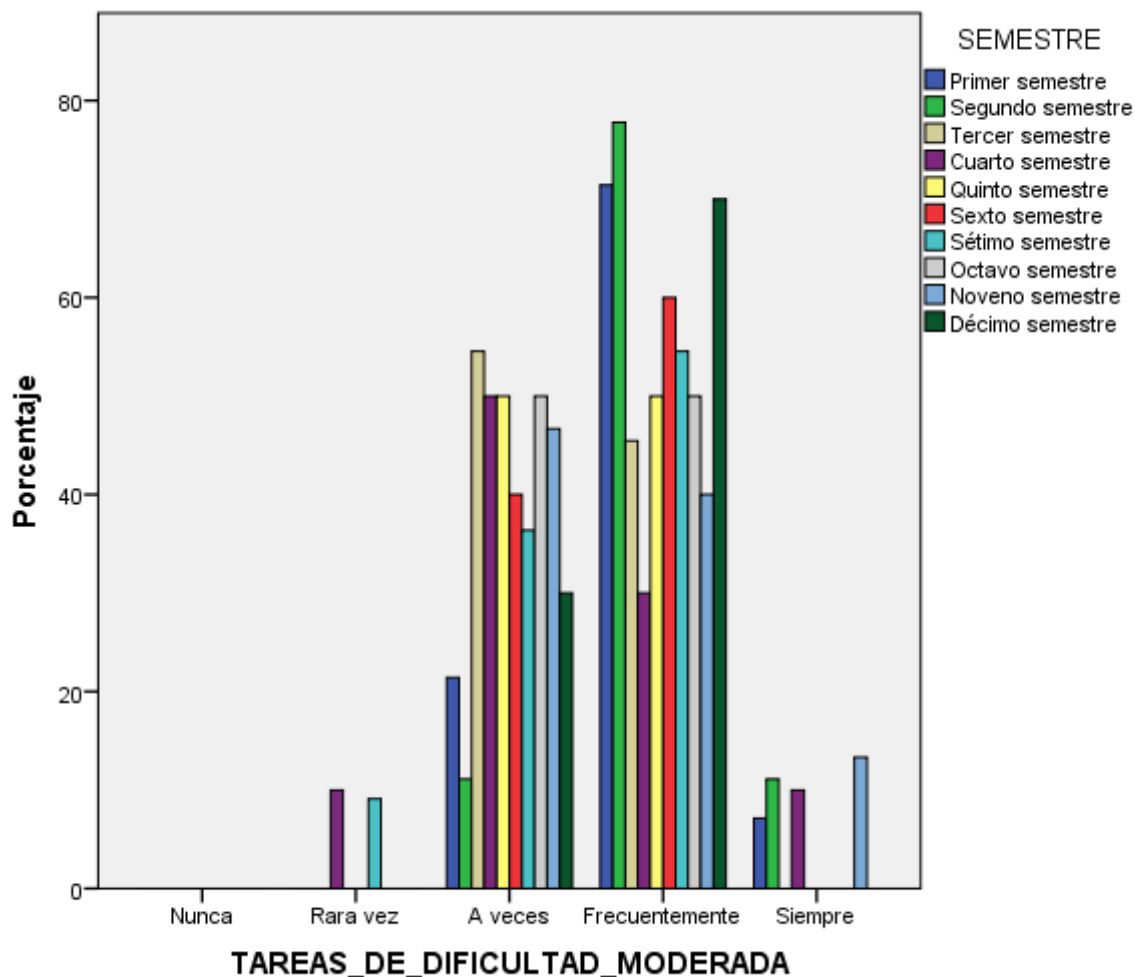
**TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

SEMESTRE		TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA		
		f	%	
	Primer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	3	21%
		Frecuentemente	10	71%
		Siempre	1	7%
	Segundo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	1	11%
		Frecuentemente	7	78%
		Siempre	1	11%
	Tercer semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	6	55%
		Frecuentemente	5	45%
		Siempre	0	0%
	Cuarto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	10%
		A veces	5	50%
		Frecuentemente	3	30%
		Siempre	1	10%
	Quinto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	4	50%
		Frecuentemente	4	50%
		Siempre	0	0%
	Sexto semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	4	40%
		Frecuentemente	6	60%
		Siempre	0	0%
	Sétimo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	1	9%
		A veces	4	36%
		Frecuentemente	6	55%
		Siempre	0	0%
	Octavo semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	3	50%
		Frecuentemente	3	50%
		Siempre	0	0%
	Noveno semestre	Nunca	0	0%
		Rara vez	0	0%
		A veces	7	47%
		Frecuentemente	6	40%
Siempre		2	13%	
Décimo semestre	Nunca	0	0%	
	Rara vez	0	0%	
	A veces	3	30%	
	Frecuentemente	7	70%	
	Siempre	0	0%	
Total	Nunca	0	0%	
	Rara vez	2	2%	
	A veces	40	38%	
	Frecuentemente	57	55%	
	Siempre	5	5%	
		Total	104	100%

Fuente: por el investigador.

### FIGURA 12

#### TAREAS DE DIFICULTAD MODERADA DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: por el investigador.

Según la Tabla 16 y la Figura 12, se da el producto obtenido para los parámetros de tareas de dificultad media para el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Podemos ver que el 55% se mide con frecuencia, el 38% se mide a veces y el 5% se mide siempre. Por lo general, esto significa que los estudiantes tienen el 55% de las tareas deseadas en un nivel de dificultad medio.

### 4.1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA SEGÚN GÉNERO

A continuación, se presenta el producto de variable de la interviniente género:

**TABLA 17**

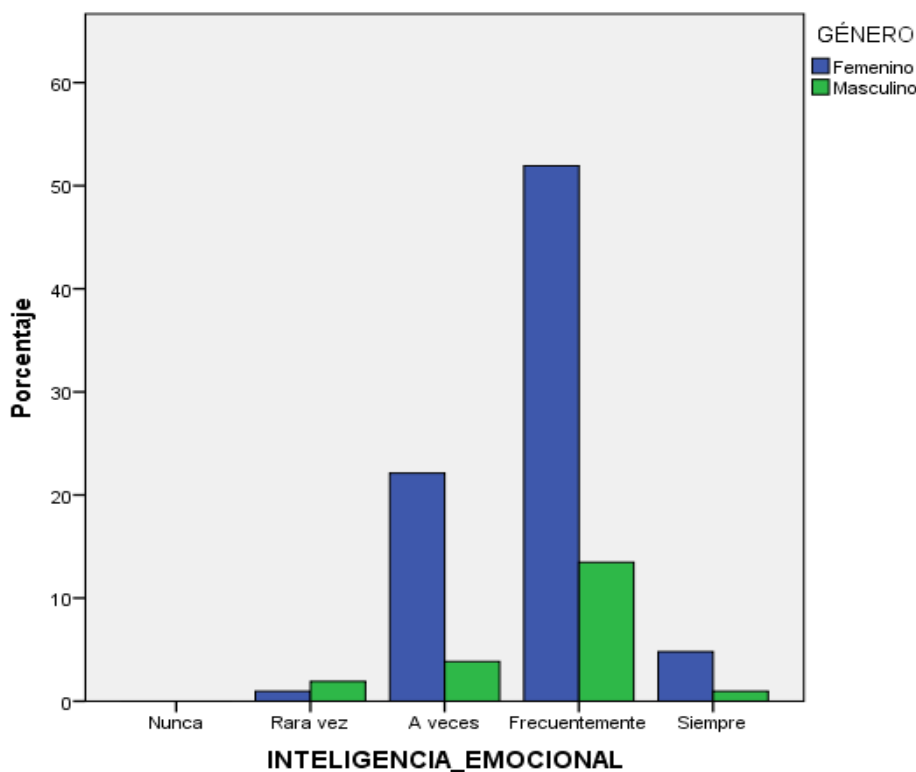
#### INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ACUERDO AL GÉNERO

		GÉNERO			
		Femenino		Masculino	
		F	%	F	%
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Nunca	0	0,0%	0	0,0%
	Rara vez	1	1,2%	2	9,5%
	A veces	23	27,7%	4	19,0%
	Frecuentemente	54	65,1%	14	66,7%
	Siempre	5	6,0%	1	4,8%
	Total	83	100,0%	21	100,0%

Fuente: por el investigador.

**FIGURA 13**

#### INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ACUERDO AL GÉNERO



Fuente: por el investigador.

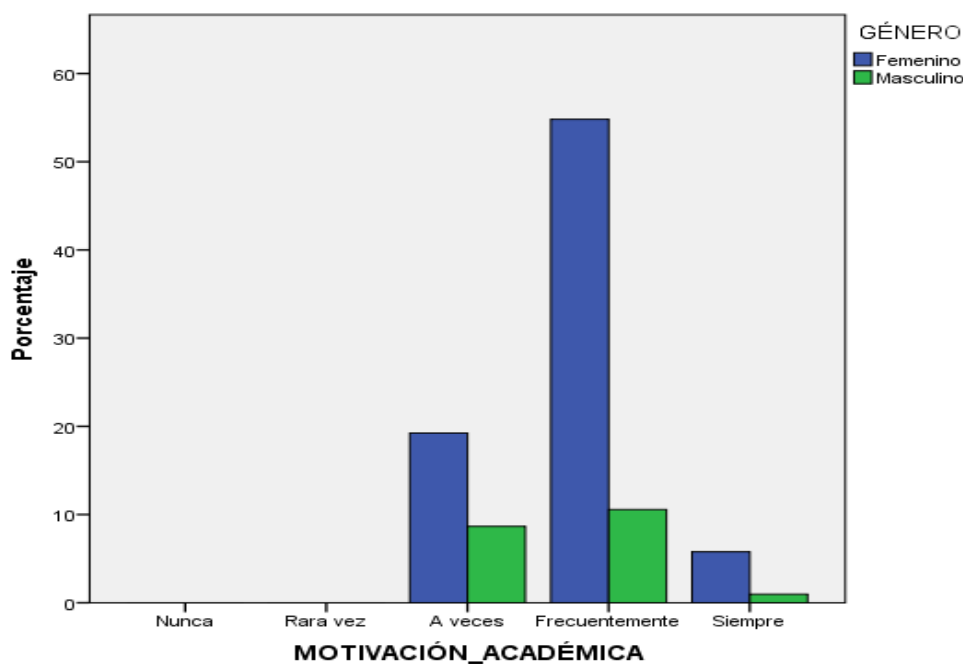
En la Tabla 17 y Figura 13 se muestra el producto obtenido en base a variables de inteligencia emocional de acuerdo al género del alumnado de primaria. Esto indica que ocurre con frecuencia en mujeres y hombres, con un 65,1% y 66,7%, respectivamente. Esto significa que tanto las alumnas como los varones tienen la inteligencia emocional deseada por los estudiantes de formación profesional.

**TABLA 18**  
**MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE ACUERDO AL GÉNERO**

		GÉNERO			
		Femenino		Masculino	
		F	%	F	%
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	Nunca	0	0,0%	0	0,0%
	Rara vez	0	0,0%	0	0,0%
	A veces	20	24,1%	9	42,9%
	Frecuentemente	57	68,7%	11	52,4%
	Siempre	6	7,2%	1	4,8%
	Total	83	100,0%	21	100,0%

Fuente: por el investigador.

**FIGURA 14**  
**MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE ACUERDO AL GÉNERO**



Fuente: por el investigador.



Según la Tabla 18 y la Figura 14, se ha mostrado el resultado de las variables de motivación en el área académica de acuerdo al género del alumnado de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Se predice que los géneros masculino y femenino aparecerán con frecuencia en la escalación, con un 68,7% y un 52,4%, respectivamente. Esto significa que tanto hombres como mujeres tienen la motivación académica deseada por los estudiantes de educación primaria y profesional, y que la motivación académica se observa más en las mujeres (68,7%).

#### **4.1.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS**

##### **4.1.4.1. DETERMINACIÓN DE LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS**

**Y=** Inteligencia Emocional

**X=** Motivación académica

$H_i$  = La Inteligencia Emocional se ha concernido con la Motivación en el área académica

$H_0$  = La Inteligencia Emocional no se ha concernido con la Motivación en el área académica

##### **4.1.4.2. ESTADÍSTICA DE PRUEBA O FÓRMULA ESTADÍSTICA**

Las hipótesis se probaron utilizando los valores Rho de Spearman usando un sistema estadístico SPSS. El producto se mostrará en la siguiente tabla inferior.

TABLA 19

**CORRELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN EN EL ÁREA ACADÉMICA**

Correlaciones			INTELIGENCIA EMOCIONAL	MOTIVACIÓN ACADÉMICA
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,408**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	104	104
	MOTIVACION ACADÉMICA	Coeficiente de correlación	,408**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	104	104

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

Fuente: por el investigador.

**4.1.5. CONCLUSIÓN**

Según  $Rho = 0,408$ , existe una correlación moderadamente positiva entre la inteligencia emocional y la motivación en el área académica. Se ha aceptado la hipótesis de investigación.

$H_i =$  La motivación académica y la inteligencia emocional están estrechamente relacionadas entre sí.

**4.2. DISCUSIÓN**

Los hallazgos del estudio respecto a la motivación académica y la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Primaria Profesional de la UNA Puno indican lo siguiente:

En cuanto a la hipótesis general, las investigaciones han demostrado que existe una relación moderadamente positiva entre la inteligencia emocional y la motivación en el área educativa. Este hallazgo inesperado se debió al



hecho de que la inteligencia emocional permite reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás cuando se trabaja con otros, mientras que la motivación educativa es un deseo relativamente constante de alcanzar el éxito o los logros académicos.

Según la hipótesis específica, la inteligencia emocional que tiene el alumnado de escuelas primarias y vocacionales no fue ratificada porque era deseable en términos de la competencia de poder controlar correctamente sus emociones, lo cual es un elemento muy importante en la educación de los estudiantes. Brindamos la actitud deseada, métodos de comunicarse flexiblemente y productos académicos durante el desarrollo de la personalidad. Esta causa es importante no sólo para estudiantes o expertos en alineación, sino también para una variedad de profesionales que van realizando diferentes deberes. También, la segunda hipótesis específica no se sustenta en el sentido de que se requiere la motivación académica de los estudiantes. Además, la inteligencia emocional está vinculada a factores como el desempeño de los docentes y los servidores públicos, la autoestima, la disposición para realizar diversos deberes o tareas y el rendimiento académico.

Carolina y Leal (2007) en su estudio mostraron una alta y positiva asociación entre las variables de inteligencia emocional y el compromiso directivo y el desempeño de los sujetos en puestos directivos. Además, el desenvolvimiento laboral se relacionó con la inteligencia emocional, y la motivación educativa también se relacionó con la inteligencia emocional. La discrepancia entre el desempeño laboral y la motivación académica significa que la capacidad de un individuo interfiere con sus emociones y cualidades



en el proceso de desarrollo de las características de personalidad de un individuo. Porque es un resultado.

Por su parte, con respecto a la motivación académica, Yactayo (2010) demostró en su estudio que existe en cierta medida una asociación positiva entre la motivación académica y los factores de rendimiento educativo. Pensamos que la inteligencia emocional está antes que la motivación académica en todos los aspectos de las relaciones interpersonales, así como la motivación académica está antes que los logros y el éxito académico. Ya que es la habilidad de reconocer, comprendiendo y utilizando eficazmente el poder y la percepción de sus emociones como fuente de energía, datos, integración y dominio individual. (Cooper y Savaf, 2004).

De acuerdo a estas variables, Fernández y Ekstremer (2005) explican que "los centros de formación actuales enfrentan un gran desafío porque es de suma importancia centrarse en la parte emocional, así como en la responsabilidad de enseñar y aprender los conocimientos de los estudiantes". El modelo propuesto por Mayer y Nightingale, Fernández y Ruiz (2008), afirma que "La clave para el éxito de los estudiantes es desarrollar y fomentar una buena inteligencia emocional, siendo los profesores los actores principales en el fomento de esta inteligencia y los padres ya no son responsables de garantizarla". que sus hijos tengan éxito académico. "No quiero hacerlo, pero va junto con el aspecto socioemocional", dijo, explicando que también es fundamental realizar clases de inteligencia emocional para niños y adolescentes. Respecto a la motivación, González (2007) dijo: "Padres, profesores e investigadores,



como está documentado, es importante para el rendimiento y el desarrollo académico”.

Tomamos en cuenta las declaraciones de Fernández y Extremera, Fernández y Ruiz, y González. El Departamento de Educación y Ciencia constató que a los profesores actuales de primaria les falta de empatía porque solo están preparados para instruir todo lo relacionado con las ciencias atrás la motivación y la inteligencia emocional. Por un lado, a los estudiantes les resulta difícil procesar sus emociones y habilidades. Por otro lado, no tienen motivación educativa, ya sea interna o externa. En otras palabras, no persiguen activamente el tipo adecuado de éxito, revitalización, originalidad, capacidad específica para triunfar, objetivos muy realistas y deberes un tanto difíciles. Este hecho evidenció que la inteligencia emocional y la motivación educativa son causantes esenciales en el aprendizaje de los estudiantes es generalmente insatisfecho. Además, las dos variables se conectan entre sí. Así que, mientras más predomine la inteligencia emocional, más predominante la motivación para estudiar será.



## CONCLUSIONES

- PRIMERA.** Existe una relación moderadamente positiva entre la motivación educativa y la inteligencia emocional. Esta conclusión se obtuvo a través del valor Rho de Spearman de 0,408. Lo que denota que la predominación de la inteligencia emocional irá acompañada de una mayoritaria motivación educativa.
- SEGUNDA.** Los estudiantes de primeros años de primaria, tienen una deseable inteligencia emocional. Conclusión sustentada en los resultados que muestran que la inteligencia emocional del alumnado se divide en dos categorías: frecuentemente el 65% tiene una inteligencia emocional ansiada y ocasionalmente el 26% tiene una inteligencia emocional favorable. Además, cabe destacar que el alumnado de tercero, quinto y noveno semestre son los que tienen la inteligencia emocional adecuado. En contraste, los estudiantes del primero, tercero y séptimo al noveno semestre tienden a tener una excelente inteligencia emocional. Esto indica que los estudiantes suelen poseer un nivel relativamente óptimo de inteligencia emocional del 65%.
- TERCERA.** La motivación educativa entre quienes están en educación es adecuada. Conclusión que tiene como sustento los hallazgos que demuestran que la motivación educativa del alumnado se encuentra en varios niveles. Frecuentemente el 65% del alumnado tiene una motivación educativa negativa, y ocasionalmente, el 28% tiene una motivación educativa positiva. Además, se afirma que el alumnado los cuales tienen una excelente motivación educativa asiste a clases en el primer, segundo, cuarto, sexto y noveno semestre. Me gustaría decir que, en promedio, el alumnado tiene un 65% de motivación educativa ansiado.



## RECOMENDACIONES

- PRIMERA.** A la Facultad de Educación, liderada por la dirección, debe implementar programas específicos dirigidos a la inteligencia emocional y la motivación en el área académica. Esto se debe a que aparece como una variable interrelacionada con varias variables como el rendimiento académico y el rendimiento académico.
- SEGUNDA.** Dado que son una parte importante del proceso de aprendizaje en términos del desarrollo de habilidades de los estudiantes, los principales participantes en la educación, es decir, los profesores de la escuela, que contribuyen al crecimiento y flujo de la inteligencia emocional de los estudiantes. Tanto en lo académico como en lo emocional, según el planteamiento del problema de este estudio y la investigación presentada en contexto.
- TERCERA.** Los principales personajes de la educación, es decir, maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación, deben trabajar para mejorar la motivación educativa en el alumnado. Las investigaciones han demostrado que el alumnado con motivación intrínseca o externa obtienen los resultados didácticos adecuados, por lo que es indiscutiblemente importante fomentar la motivación educativa a través de la implementación de programas motivacionales..



## REFERENCIAS

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). *Anxiety in academic achievement situations*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.
- Ames, C. (1992b). *Achievement goals and classroom motivational climate*. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1965). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Ausubel, D. P. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Barberá, E. & Molero, C. (1996). *Motivación social*. En: Garrido, I. (Ed.). *Psicología de la motivación* (pp. 163-194). Madrid: Síntesis.
- Barca, A. (1999a). *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A



Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.

Barca, A. (1999b). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.

Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.

Brenlla, J. C. (2004). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).

Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Publicaciones ICCE.

Butler, R. (1988). *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Carolina, M. y Leal, M. (2007). *Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de Educación Superior Públicas*. Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chasin, CICAG.



- Carrión, S. (2001). *Inteligencia Emocional con PNL*. Guía práctica para conseguir: Salud, Inteligencia, y bienestar Emocional. Editorial EDAF, S.A. Madrid, España.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano*. Primera Edición. México: Editorial McGraw – Hill.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (2004). *La Inteligencia emocional aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones*. Bogotá: Editorial Norma.
- Córdoba, I. (2014). *El proyecto de investigación cuantitativa*. Lima: Editorial San Marcos.
- Corno, L. y Rohrkemper, M.M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education. Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Critica, Grijalbo.
- De la Fuente, J. (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 35-62.
- De Santamaría, Ma. C. (1991). *Motivación de logro*. En: Mankeliunas, M. (Ed.). *Psicología de la motivación* (pp. 177- 200). México: Trillas.
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (2000). *Emotional Intelligence: A review and evaluation study*. Journal of Managerial Psychology, 15(4), 341-372.
- Dweck, C.S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist, 41, 1040-1048.



- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). *Goals: An approach to motivation and achievement*. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.
- Epstein, S. (1984). *Controversial issues in emotion theory*. En P. Shaver (Ed.), Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health (64-88). Sage Publications, Beverly Hills.
- Fernández, P. y Ruiz, A. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. España: Universidad de Málaga.5
- Fernández, P.y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fox, S., y Spector, P. E. (2000). *Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just 'G'*. Journal of Organizational Behavior, 21, 203-220.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. En D.H. Schunk, y B.J. Zimmerman (eds.), Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gíl'adí, D. (2000). *Inteligencia Emocional en la Práctica*. España: Editorial McGraw – Hill.



- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *¿Qué hace un líder?* Estados Unidos Harvard Business Review.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos.
- Gonzales, A. (2007). *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. Revista electrónica motivación y emoción.
- González Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González, M.C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). *La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento*. Bordón, 46, 35-51.
- González, R., Valle, A. Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. Psicothema, 8, 45-61.
- González-Pienda, J. A (2003). *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.



- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*, 9 (2) 271-289.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). *A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability*. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). *Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies*. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). *Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation*. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Inga, J.; Aguirre, M. y Mendoza, V. (2014). *Motivación académica y satisfacción por el desempeño académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villareal*.
- Izard, C. E. (1992). *Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations*. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ledoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simón y Schuster.



- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). *Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence*. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nava, A. (2006). *Inteligencia Emocional y su influencia en el Clima Organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES*. Tesis doctoral no publicada (Doctorado en Ciencias Gerenciales). Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo.
- Nichols, J.G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Tesis Doctoral. Las Palmas Gran Canarias.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Décima Edición. México: Pretince Hall.



- Ruíz, F. (2005). *Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis*. Lima: Universidad de Lima.
- Salovey, J y Mayer, D (1990). *Inteligencia Emocional*. México: Editorial McGraw – Hill.
- Salovey, P., Hesse, C. K., y Mayer, J. D. (2001). *Emotional Intelligence and the self-regulation of affect*. En W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology*. (185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Seligman, M. E. P (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Nueva York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P (1995). *The optimistic child*. Nueva York: Harper.
- Senge, P; Kleiner, A; Robert, Ch.; Roos, R; Roht G y Smith, B. (2000). *La Danza del Cambio*. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Thornberry, G. (2008). *Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana*. Perú: universidad de Lima.
- Valle, A. y González, R. (1998). *Psicología de la Educación I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.



- Villacorta, E. (2010). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*. CIEN DES.
- Weisinger, H. (2001). *Emotional intelligence at work*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología Educativa*. (6a. Ed.). México: Prentice Hall.
- Yactayo, Y. L. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en los alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación.
- Zambrano, G. E. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.



# ANEXO (S)



## ANEXO 1. ESCALA Trait Meta-Mood Scale-24 –TMMS PARA MEDIR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

NOMBRE : .....  
SEMESTRE : ..... EDAD : ..... SEXO (M) (F)

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante, a continuación, te presentamos afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, señalando con una (X) la respuesta que más se aproxime a su preferencia al costado de cada ítem según la siguiente leyenda.

(S): Siempre (F): Frecuentemente (AV): A veces (RV) Rara vez (N): Nunca

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

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

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**



### ANEXO 2. ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

**INSTRUCCIONES:** Esta escala contiene algunas frases respecto a tu motivación académica. Lee cada una de ellas y marca con una (X), al costado de cada ítem en la letra que mejor te describa según la siguiente leyenda:

**(S):** Siempre    **(F):** Frecuentemente    **(AV):** A veces    **(RV)** Rara vez    **(N):** Nunca

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Trabaja rápidamente y no emplees mucho tiempo en cada ítem. Trata de responder de acuerdo a cómo realmente actúas o actuarías. Asegúrate de responder todas las oraciones.

ÍTEMS	S	F	AV	RV	N
1. Reviso los errores de mis exámenes	S	F	AV	RV	N
2. Cuando desapruedo un examen soy el único responsable	S	F	AV	RV	N
3. Busco las respuestas correctas a mis errores en los exámenes	S	F	AV	RV	N
4. Me gustan los trabajos que representen un reto	S	F	AV	RV	N
5. Preparo mis trabajos con anticipación	S	F	AV	RV	N
6. Busco aspectos novedosos a los temas ya conocidos	S	F	AV	RV	N
7. Prefiero los trabajos que exigen un esfuerzo mayor	S	F	AV	RV	N
8. Entrego mis trabajos individuales a tiempo	S	F	AV	RV	N
9. La nota de un examen es coherente con el esfuerzo que realizo	S	F	AV	RV	N
10. Realizo con éxito un trabajo a pesar de que presente alta dificultad	S	F	AV	RV	N
11. Los temas que he desarrollado en mis trabajos me han motivado	S	F	AV	RV	N
12. Presento mis exposiciones de una manera interesante	S	F	AV	RV	N
13. Reviso mis trabajos, antes de entregarlos, para corregir errores	S	F	AV	RV	N
14. Al realizar una exposición difícil calculo el tiempo suficiente para investigar	S	F	AV	RV	N
15. Aplico las sugerencias de mis profesores a mis trabajos	S	F	AV	RV	N
16. Si la nota de un trabajo es ligeramente menor a la esperada, pido explicación	S	F	AV	RV	N
17. En mis exposiciones utilizo técnicas que salen fuera de lo común	S	F	AV	RV	N
18. La calificación alta de un trabajo depende, en su mayor parte, de mi esfuerzo	S	F	AV	RV	N
19. Coincido con las ideas de mis profesores	S	F	AV	RV	N
20. Pongo atención a los comentarios hechos por mis profesores sobre los trabajos que presento	S	F	AV	RV	N
21. Mis exposiciones despiertan curiosidad en mis compañeros	S	F	AV	RV	N
22. Hago exposiciones en las que, debido al tema, tengo que prepararme bastante	S	F	AV	RV	N
23. Asisto puntualmente a las clases	S	F	AV	RV	N
24. Pido asesoría para asegurarme de que estoy realizando bien un trabajo	S	F	AV	RV	N
25. En mis exposiciones empleo materiales que llamen la atención	S	F	AV	RV	N
26. Para las exposiciones en temas difíciles me documento bastante	S	F	AV	RV	N
27. Consulto la bibliografía antes de ir a clase	S	F	AV	RV	N
28. Me interesa la opinión de mis compañeros de grupo sobre mi desempeño	S	F	AV	RV	N
29. Soy el responsable de la nota que obtengo en una exposición	S	F	AV	RV	N
30. Me interesa que el tema grupal tenga consenso, para hacer un buen trabajo	S	F	AV	RV	N
31. Me documento conscientemente para realizar mis exposiciones	S	F	AV	RV	N
32. En mi grupo hago tareas novedosas	S	F	AV	RV	N
33. Mantengo un clima grupal agradable para desarrollar un mejor trabajo	S	F	AV	RV	N
34. El grado de mi esfuerzo determina la nota en una exposición	S	F	AV	RV	N
35. Analizo y comento los trabajos con mi grupo antes de entregarlos	S	F	AV	RV	N
36. Reviso mis apuntes antes de ir a clases	S	F	AV	RV	N
37. Hago los trabajos grupales con mis amigos, aunque ellos tengan un bajo rendimiento	S	F	AV	RV	N
38. Si tengo una duda, intervengo en clase	S	F	AV	RV	N
39. Hago los trabajos grupales con personas de alto rendimiento académico	S	F	AV	RV	N
40. Me interesan los comentarios que generan mis exposiciones entre los compañeros	S	F	AV	RV	N
41. En mis trabajos grupales, utilizo bibliografía actualizada y novedosa	S	F	AV	RV	N
42. Mis intervenciones en clases son originales	S	F	AV	RV	N

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**



### ANEXO 3. FICHA TÉCNICA DE VALIDACIÓN

#### INSTRUMENTO PARA INTELIGENCIA EMOCIONAL

##### CARACTERÍSTICAS GENERALES

Nombre de la Escala :	Trait Meta-mood (TMMS-24).
Autores :	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)
Administración :	Individual o colectiva
Duración :	20 a 30 minutos aproximadamente.
Aplicación :	Trabajadores con dependencia laboral

##### DESCRIPCIÓN.

Inteligencia Emocional. Esta variable se midió a través de la escala Trait Meta-mood (TMMS-24). Es una versión reducida del TMM-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), está organizado en tres dimensiones: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional, la escala final está compuesta por 24 ítems y su fiabilidad para cada componente es: atención (0,90), claridad (0,90) y reparación (0,86). Así mismo presentan una fiabilidad test-retest adecuada. como ocurre en la versión extensa (Fernández- Berrocal, et al., 2004).

### FICHA TÉCNICA DE VALIDACIÓN

#### INSTRUMENTO PARA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

##### CARACTERÍSTICAS GENERALES

Nombre de la Escala :	Escala de Motivación Académica
Autores :	Fernando Ruiz Dodobara (2005)
Administración :	Individual o colectiva
Duración :	20 a 30 minutos aproximadamente.
Aplicación :	Estudiantes de ambos sexos (universitarios)

##### DESCRIPCIÓN.

Motivación Académica. Para medir esta variable se utilizó la Escala de Motivación Académica propuesta por Ruíz (2005). Instrumento que consta de 42 ítems organizados en 06 factores o dimensiones: búsqueda activa de éxito académico (7), retroalimentación (8), originalidad (8), atribución personal del éxito (6), metas altas realistas (8) y tareas de dificultad moderada (5).

ANEXO 1  
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓNAUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS  
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN  
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCVFormato digital Fecha de entrega: 27/09/2023

## 1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos:	<u>JUAN ALEXANDER CONDORI PALOMINO</u>		
Dirección:	<u>URB: EL MIRADOR I-04-B ALTO PUNO - PUNO</u>		
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	<u>40039723</u>		
Teléfono:	<u>949-736989</u>		
email:	<u>juanaalexander220577@gmail.com</u>		
Nombres y Apellidos:	_____		
Dirección:	_____		
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	_____		
Teléfono:	_____		
email:	_____		
Facultad y/o Escuela de Posgrado:	_____		
Escuela Profesional o Mención:	_____		
Título o Grado Académico a optar:	<u>DOCTORADO EN EDUCACIÓN</u>		
Asesor:	<u>DR. TEOFILO CONDORI TIPULA</u>		
Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:			
Trabajo de Investigación <input type="checkbox"/>	Tesis <input checked="" type="checkbox"/>	Trabajo de Suficiencia Profesional <input type="checkbox"/>	Trabajo Académico <input type="checkbox"/>
Título:	<u>INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO, 2021</u>		
Palabras claves, (3 a 5 términos):	<u>INTELIGENCIA, INTELIGENCIA EMOCIONAL, Motivación y motivación académica</u>		
¿Esta obra se desarrolló en la UANCV <sup>1,2</sup> ?	<u>1</u>		

<sup>1</sup> Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

<sup>2</sup> Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.

**2. Referencia de tesis:**

Bachiller  Título  2da Especialidad  Maestría  Doctorado

**3. Licencias:****a) Licencia estándar:**

**Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.**

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

**Autorizo su publicación (marque con una X)**

- Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): \_\_\_\_\_
- No autorizo.

**b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:**

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

**¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?**

**Sí:** significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

**No:** significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- Sí autorizo
- No autorizo

### Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción “internacional” o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción “internacional” emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción “internacional” goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN P-64

Firma de Autor



huella digital

27/09/2023.

Fecha