

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

Incidencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa – Chiclayo, 2022.

Para obtener el Título Profesional en:

Licenciada en Psicología.

Autoras:

Bach. Alvarez Balcazar, Luz Katherine

Bach. Huamanchumo Jimenez, Maria Alexandra

Asesora:

Dra. Smith Maguiña, Carola Amparo

Lambayeque - Perú 2025

Incidencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa – Chiclayo, 2022.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología.



Bach. Luz Katherine Alvarez Balcázar
Investigadora



Bach. Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez
Investigador(a)



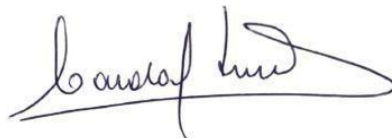
Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Presidenta



Dra. Beldad Fenco Periche
Secretaria



Dra. Claudia Dora Vallejos Valdivia
Vocal



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Asesor(a)

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 466-2025

Siendo las 12:30 horas, del día martes 01 de julio 2025 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de Sustentación por mandato de la Resolución N° 2367-2025-D-FACHSE de fecha 30 de Junio del 2025 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0836-2023-V-D-FACHSE de fecha 26 de abril de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a) : Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Secretario(a) : Dra. Beldad Fenco Periche
Vocal : M. Sc. Claudia Dora Vallejos Valdivia
Asesor(es) : M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña
:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): INCIDENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COGNITIVA EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHICLAYO - 2022. Presentada por ALVAREZ BALCAZAR LUZ KATHERINE y HUAMANCHUMO JIMENEZ MARIA ALEXANDRA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Psicología.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 19 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy Bueno**. Siendo las 13:30 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dra. Raquel Yovana Tello Flores
PRESIDENTE(A)


Dra. Beldad Fenco Periche
SECRETARIO(A)


M. Sc. Claudia Dora Vallejos Valdivia
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Carola Amparo Smith Maguiña usuario revisor de Tesis

Trabajo de Suficiencia Profesional y/o Trabajo Académico

Titulado: Incidencia en la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa - Chiclayo 2022

Cuyo autor (es) son: Luz Katherine Alvarez Balcazar; con DNI N° 73673696

y Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez; con DNI N° 73141290; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud19.....%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque;02.....de.....octubre.....del 2025.


..... Carola Amparo Smith Maguiña (Firma)
..... (Nombres y apellidos)
..... 16776179 (DNI)
Asesor(a)

Adjunta:
Resumen de Reporte automatizado de similitudes
Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Incidencia de la Inteligencia Emocional y Cognitiva en los Logros de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa, Chiclayo - 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

ÍNDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

5%

2

ciencialatina.org

Fuente de Internet

2%

3

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

6

repositorio.unprg.edu.pe:8080

Fuente de Internet

1%

7

repositorio.uct.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

repositorio.unsaac.edu.pe

Fuente de Internet

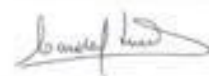
1%

9

www.slideshare.net

Fuente de Internet

		1%
10	archive.org Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1%
12	repositorio.ucss.edu.pe Fuente de Internet	<1%
13	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1%
14	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1%
15	idoc.pub Fuente de Internet	<1%
16	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
17	1library.co Fuente de Internet	<1%
18	dspace.ucuenca.edu.ec Fuente de Internet	<1%
19	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	<1%
20	Marcela Rodríguez-Cancino, Andrés Concha-Salgado. "WISC-V Measurement Invariance	<1%



M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña

DNI 16776179

Asesora

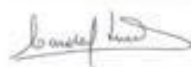
According to Sex and Age: Advancing the Understanding of Intergroup Differences in Cognitive Performance", Journal of Intelligence, 2023

Publicación

21	Submitted to Universidad Privada del Norte Trabajo del estudiante	<1%
22	qdoc.tips Fuente de Internet	<1%
23	www.monografias.com Fuente de Internet	<1%
24	Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana Trabajo del estudiante	<1%
25	Bustamante Panez, Sheilla. "Inteligencia emocional y liderazgo en los gerentes bancarios del Peru.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1%
26	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1%
27	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
28	intra.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1%

M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña
DNI 16776179
Asesora

29	revistas.uach.cl Fuente de Internet	<1%
30	publicaciones.americana.edu.co Fuente de Internet	<1%
31	Submitted to Universidad Peruana Los Andes Trabajo del estudiante	<1%
32	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1%
33	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1%
34	Submitted to Universidad Da Vinci de Guatemala Trabajo del estudiante	<1%
35	creativecommons.org Fuente de Internet	<1%
36	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
37	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
38	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1%
39	uvadoc.uva.es Fuente de Internet	<1%
40	Submitted to Caribbean University	



M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña

DNI 16776179

Asesora

Trabajo del estudiante

<1%

41

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

42

repositorio.udh.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

43

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1%

44

www.ti.autonomadeica.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

Nakamura, Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de. "La Evaluación Formativa en el Area de Humanidades en el Nivel de Secundaria en Una Institución Educativa Privada de Lima en Tiempos de Pandemia", Pontificia Universidad Católica del Peru (Peru), 2022

Publicación

<1%

Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

<1%

47

iepnpsrljuliaca.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

Ana Roxana Pacherras-Valladares, Elizabeth Sonia Barreto-Salinas, Ivane Del Socorro Gutiérrez-Ruiz, Maria Ramos Purizaca-Dedios et al. "PROPUESTA A REST PARA FORTALECER

<1%



M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña

DNI 16776179

Asesora

LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE PIURA",

Prohominum, 2021

Publicación

**Submitted to Universidad Tecnica De Ambato-
Direccion de Investigacion y Desarrollo , DIDE**

<1%

Trabajo del estudiante

50

Submitted to Universidad de Sevilla

<1%

Trabajo del estudiante

51

repobib.ubiobio.cl

<1%

Fuente de Internet

52

repositorio.unap.edu.pe

<1%

Fuente de Internet

53

renati.sunedu.gob.pe

<1%

Fuente de Internet

54

repositorioacademico.upc.edu.pe

<1%

Fuente de Internet

Excluir citas

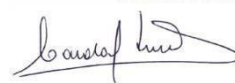
Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña

DNI 16776179

Asesora

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Luz Katherine Alvarez Balcazar & Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Inteligencia Emocional y capacidad cognitiva
Nombre del archivo: e_aprendizaje_INFORME_FINAL_02-09-24_modificado_el_09-1...
Tamaño del archivo: 8.81M
Total páginas: 89
Total de palabras: 17,019
Total de caracteres: 98,367
Fecha de entrega: 02-dic.-2024 09:27a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre... 2537880513



Derechos de autor 2024 Turnitin. Todos los derechos reservados.

M. Sc. Carola Amparo Smith Maguilla

DNI 16776179
Asesora

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por iluminar mi camino y ser mi refugio en días de incertidumbre.

A mis padres, Juan Alvarez y Luz Balcazar, porque con su ejemplo me muestran el verdadero significado de la dedicación y la perseverancia.

A mi mamita Bertila, mis hermanos Jhon, Juan y Valeria, porque su amor, cuidado y confianza en mí, me daban fuerzas para enfrentar cada desafío.

A mi mamita Silvia y mi tía Rosita, porque aún en la distancia, me enseñan a que el amor es más grande que el cansancio y los problemas que surjan.

A esa alma especial, tu presencia y aliento han sido una luz en los momentos más oscuros.

A mi amiga Alexandra, porque tu resiliencia y amor son fuente de admiración.

Luz Katherine Alvarez Balcázar

Dedico este trabajo a Dios, por ser mi guía en los momentos de duda y confusión, por darme la fortaleza de seguir adelante.

A mis padres, Pedro Huamanchumo y Pilar Jimenez, que, con sus palabras y aliento, me daban ánimos para continuar.

A mi mamá Gina que, con su amor, cariño, entrega a pesar del cansancio, estuvo siempre apoyándome.

A mis hermanos: Fiore, Grecia y Anherson y a mi sobrina Gia por su amor y cariño, porque ellos fueron mi motivación para levantarme cada día.

A mi enamorado Bryan Dávila, por paciencia, comprensión y compañía en cada etapa de este camino.

A mi compañera y amiga Luz, que, con su perseverancia y dedicación, me fueron ejemplo para concluir metas.

Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por las bendiciones que derrama en mi vida, a los psicólogos Edwin Tarrillo, Eliana y Nohely, sus enseñanzas han sido invaluable en mi vida permitiéndome amar cada día más esta hermosa carrera.

A mi familia, gracias por su alegría, fortaleza y dedicación, han sido mi fuente de motivación en cada paso que doy.

A mis amigos, porque su compañía ha hecho que este camino sea enriquecedor.

A Integra Familia, que me enseña todo es posible si Dios y el amor se encuentran presentes.

Luz Katherine Alvarez Balcazar

Agradezco a Dios por su infinita bondad y sabiduría. Al Ps. Edwin Tarrillo porque estuvo al pendiente de nuestro aprendizaje y su genuino interés. A nuestros buenos supervisores de internado: Ps. Eliana, Ps. Nohely, nuestra asesora Carola Smith, por enseñarnos con el ejemplo de cómo ejercer nuestra carrera con vocación y ética.

A mis maestros de carrera, que son un referente en mi vocación profesional y me enseñaron a compartir con los demás lo mejor de cada uno.

A mi familia, especialmente a mis tíos que desde donde están, me impulsaron a seguir. A mis padres, hermanos, primos y mi querida mamá Gina, sin ellos no hubiese sido posible este paso.

A mis compañeros de la universidad, por los lazos formados de amistades sinceras. A mi otra familia de Integra Familia que con sus oraciones también son parte de este logro. Y a todas las personas que se cruzaron en algún momento en mi vida y sin duda dejaron huella y siguen dejando huella en la sociedad para construir una mejor, con más calidad humana.

María Alexandra Huamanchumo Jimenez

INDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Bases teóricas	21
1.3 Bases conceptuales (Operacionalización o categorización de variables)	36
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	38
2.1 Diseño de contrastación de hipótesis	38
2.2 Población y muestra	39
2.3 Técnicas e instrumentos	41
2.4 Aspectos éticos	44
2.5 Técnicas, instrumentos, equipos y materiales	45
CAPITULO III: RESULTADOS	46
3.1 Resultados en tablas y gráficos	46
CAPITULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	60
4.1 Discusión	60
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación de la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje	46
Tabla 2 Influencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje	47
Tabla 3 Comparación de la inteligencia emocional por sexo y grado escolar de los estudiantes.....	48
Tabla 4 Comparación de la inteligencia cognitiva por sexo y grado escolar de los estudiantes.....	49
Tabla 5 Comparación de los logros de aprendizaje por sexo y grado escolar de los estudiantes.....	50
Tabla 6 Relación de la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje por área académica	51
Tabla 7 Influencia de la inteligencia emocional en los logros de aprendizaje por área académica.....	52
Tabla 8 Influencia de la dimensión intrapersonal en los logros de aprendizaje por área académica.....	53
Tabla 9 Influencia de la dimensión interpersonal en los logros de aprendizaje por área académica.....	54
Tabla 10 Influencia de la dimensión adaptabilidad en los logros de aprendizaje por área académica.....	55
Tabla 11 Influencia de la dimensión manejo del estrés en los logros de aprendizaje por área académica.....	56
Tabla 12 Influencia de la dimensión ánimo general en los logros de aprendizaje por área académica.....	57
Tabla 13 Relación de la inteligencia cognitiva con los logros de aprendizaje por área académica.....	58
Tabla 14 Influencia de la variable inteligencia cognitiva en los logros de aprendizaje por área académica.....	59

RESUMEN

El éxito académico suele asociarse con una alta inteligencia cognitiva (IC); sin embargo, diversos estudios señalan que esta, por sí sola, no garantiza los mejores resultados. La inteligencia emocional (IE) también emerge como un factor clave, al regular la capacidad del estudiante para alcanzar un aprendizaje efectivo. El propósito central fue determinar la influencia de la IE y la IC con los logros de aprendizaje (LA) de los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo. Se empleó un método correlacional-causal, de corte transeccional y de diseño no experimental. Se evaluó a 146 estudiantes de secundaria mediante el Inventario Emocional Bar-On Ice: NA – Completa, adaptado por Ugarriza y Pajares, con $Rho=0.82$, según Alfa de Cronbach, el Test Matrices Progresivas de Raven Forma Completa, con un valor de Kuder-Richardson de 0.81, y los promedios finales para evaluar LA. Los resultados revelaron que la IC y IE influyen significativamente en los LA, explicando una variabilidad del 22.6% y 3.9%, respectivamente. Además, por cada punto adicional en las variables, se incrementa la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de LA, con un aumento del 17.2% para la IC y del 2.1% para la IE. Los varones reflejaron una IE significativamente más alta, al igual que los estudiantes de 4°, mientras que los de 2° presentaron la más baja. Respecto a la IC, son las mujeres las que poseen mayores puntajes, así como los estudiantes de grados superiores. En lo referente a los LA, las mujeres y los estudiantes de grados superiores tienen un desempeño más alto. Asimismo, se evidenció que la IE y sus dimensiones no guardan una relación significativa con los logros académicos en ninguna área. En cambio, la inteligencia cognitiva mostró una relación significativa y directa con los logros en todas las áreas, con una intensidad que varía de muy débil en religión y educación física a media en matemática.

Palabras clave: inteligencia emocional, inteligencia cognitiva, logros de aprendizaje.

ABSTRACT

Academic success is often associated with high cognitive intelligence (CI); however, several studies indicate that this alone does not guarantee the best results. Emotional intelligence (EI) also emerges as a key factor, regulating a student's ability to achieve effective learning. The central objective was to determine the influence of EI and CI on the learning achievement (LA) of students at an educational institution in Chiclayo. A correlational-causal, cross-sectional, and non-experimental design method was used. One hundred and forty-six high school students were assessed using the Bar-On Ice Emotional Inventory: NA - Complete, adapted by Ugarriza and Pajares, with a Rho = 0.82 according to Cronbach's Alpha; the Raven's Progressive Matrices Test - Full Form, with a Kuder-Richardson value of 0.81; and the final grade point averages to assess ALI. The results revealed that IQ and EI significantly influence ADL, explaining a variability of 22.6% and 3.9%, respectively. Furthermore, for each additional point in the variables, the probability of being at a higher ADL level increases, with an increase of 17.2% for IQ and 2.1% for EI. Males showed significantly higher EI, as did fourth-grade students, while second-grade students had the lowest. Regarding IQ, females had higher scores, as did students in higher grades. Regarding ADL, females and students in higher grades had higher performance. Furthermore, it was shown that EI and its dimensions do not have a significant relationship with academic achievement in any area. In contrast, cognitive intelligence showed a significant and direct relationship with achievement in all areas, with a strength ranging from very weak in religion and physical education to average in mathematics.

Keywords: emotional intelligence, cognitive intelligence, learning achievement.

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo contemporáneo viene siendo desafiado de manera persistente por un mundo en constante evolución que empuja a sus involucrados hacia una adaptación casi indispensable en aspectos como los problemas ambientales, el desarrollo profesional continuo de los docentes, la tecnología, y las habilidades interpersonales (Red Educativa Mundial, 2024). La educación, al ser parte de un proceso de formación básica, no solo se limita a la transmisión de conocimientos académicos de forma vertical, es decir de docente a alumno, si no también se enfoca en la interrelación que existe entre estos agentes educativos, el intercambio entre pares y aspectos subyacentes a estas interrelaciones, pues aunque el éxito académico tradicionalmente se ha vinculado casi en su totalidad a una elevada inteligencia cognitiva, por sí sola, esta no es suficiente para alcanzar óptimos resultados académicos. Martin y Boeck (2000), señalan que además se requieren otras cualidades como lo son la perseverancia, motivación, capacidad para superar las frustraciones y la confianza en uno mismo, cualidades que van a ser fortalecidas por la calidad de las relaciones que se establezcan en este panorama; así, actualmente las instituciones consideran también a la parte emocional como un aspecto primordial y buscan entender en qué medida puede influir en el rendimiento académico o logros de aprendizaje, término asimilado por las disposiciones de evaluación del Ministerio de Educación (MINEDU). En este contexto, la inteligencia emocional y cognitiva emergen como elementos esenciales para moldear la capacidad de aprendizaje en los estudiantes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) promueve el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), el cual se constituye como una herramienta importante para evaluar y comparar el rendimiento, brindando una mirada general del estado de los aprendizajes esperados. Según los resultados recopilados por la evaluación PISA 2022 se evidencia un declive en la mayoría de los países evaluados

a diferencia de los resultados obtenidos en el año 2018. Según la OCDE (2023): en cuanto a los resultados de medidas promedio en el área de matemática Singapur (575) se posiciona en el primer lugar a nivel mundial, seguido por Macao-China (552) y Taiwán (547), mientras que a nivel de Latinoamérica están Chile (412), seguido por Uruguay (409) y México (395). Respecto al área de lectura, en primer lugar, se halla Singapur (543), seguido por Irlanda (516) y Japón (516) a nivel mundial, mientras que en Latinoamérica ocupan los tres primeros lugares Chile (448), Uruguay (430) y México (415). Respecto al área de ciencias, los países con mayores puntajes a nivel mundial son Singapur (561), Japón (547) y Macao-China (543), y en Latinoamérica, Chile (444), Uruguay (435) y Colombia (411). Basándose en estos datos se puede observar que no todos los estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados acordes a su grado; y si bien es cierto las brechas de infraestructura, equidad y acceso a la educación juegan un papel importante, el estado emocional de los estudiantes resulta fundamental para mantenerse y lograr las metas académicas.

En el Perú, la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM), es aplicada a una muestra representativa a nivel nacional y evalúa a estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de primaria (matemática y comunicación) y de segundo grado de secundaria (matemática, comunicación, ciencia y tecnología), de instituciones educativas públicas y privadas, además de recopilar datos respecto a las habilidades socioemocionales presentes en esta población. En la EM 2022, según el informe del MINEDU (2023b), destacaron los siguientes resultados en segundo grado de secundaria: en el área de matemática el 36.8% se encuentra en inicio, el 30.3% en nivel previo al inicio, el 20.1% en proceso y el 12.7% en nivel satisfactorio. En el área de comunicación (lectura), el 35.8% se encuentra en inicio, el 31.9% en proceso, 19.1% en nivel satisfactorio y el 13.2% en el nivel previo al inicio. En el área de ciencia y tecnología, el 42.6% se ubica en el nivel de inicio, el 32.6% en proceso, el 12.9% en el nivel previo al inicio y un 12% en nivel satisfactorio. Estos resultados muestran que la mayoría de

los estudiantes se encuentran en un nivel de logro de inicio en las tres áreas evaluadas acorde a su grado de estudio, traduciéndose esto en que el alumno logra aprendizajes elementales, pero estos no son los esperados en su totalidad. Además, el informe del MINEDU (2023a) señala, en cuanto a las respuestas positivas en algunas habilidades socioemocionales, que destacan las siguientes en segundo grado de secundaria: autoeficacia emocional (18.5%), relación (65%), empatía cognitiva (46.1%) y responsabilidad (57.7%).

Los resultados de la EM 2022 a nivel de la Lambayeque, según el informe dado por el MINEDU (2023b), describen una realidad preocupante sobre los logros académicos en segundo de secundaria: respecto al área de matemática el 39.4% se ubicó en un nivel de inicio, el 32.9% en el nivel previo al inicio, el 18.6% en proceso y el 9.1% en nivel satisfactorio. En el área de comunicación (lectura), el 42.7% se encontraba en un nivel de inicio, el 31.4% en proceso, el 13.9% en nivel satisfactorio y el 12.1% en un nivel previo al inicio. En el área de ciencia y tecnología, el 48.8% se ubicó en el nivel de inicio, el 29.2% en proceso, el 13.6% en nivel previo al inicio y el 8.4% en nivel satisfactorio. Tales resultados guardan concordancia con la realidad nacional, mostrando que los estudiantes lambayecanos tampoco están logrando de manera esperada los objetivos planteados respecto a sus logros de aprendizaje. Finalmente, respecto a las respuestas positivas en ciertas habilidades socioemocionales se dan los siguientes resultados: autoeficacia emocional (20.1%), relación (68.9%), empatía cognitiva (49.7%) y responsabilidad (59.8%) (MINEDU, 2023a).

Si bien es cierto, la institución educativa en la que se lleva a cabo la investigación, con el paso de los años, se ha ganado el reconocimiento a nivel local y regional por los logros de sus estudiantes, una cantidad relevante de ellos muestra dificultades en su autocontrol emocional y aprendizaje. Mediante la observación en aula y el recojo de información de los docentes tutores se ha identificado un impacto en el aspecto emocional de los menores, esto

posiblemente debido a la pérdida de algunos familiares y problemas que se agudizaron bajo el contexto de la pandemia y los años posteriores a ella. Además de las dificultades generadas por la educación a distancia de aquellos años sin la adecuada supervisión de los padres, dificultades que se ven reflejadas en las calificaciones obtenidas a pesar de las adaptaciones respecto a la metodología instaurada con la finalidad de hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo (Delgado, R., comunicación personal, 20 de noviembre de 2024).

Con esta realidad surge la necesidad de responder a la pregunta ¿Influye la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo? Teniendo como justificación teórica la contribución al conocimiento de cómo influyen estas variables en el proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos académicos; como justificación social, el abordar una problemática como logros de aprendizaje que por los resultados de la EM sigue siendo un desafío para el sector educación; y como justificación práctica, el brindar información valiosa para la comunidad educativa y así contribuir a la mejora continua de las prácticas educativas en este contexto.

El objetivo primordial de esta investigación fue determinar la influencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo; y en cuanto a objetivos específicos: i) comparar la inteligencia emocional según sexo y grado escolar, ii) comparar la inteligencia cognitiva según sexo y grado escolar, iii) comparar los logros de aprendizaje según sexo y grado escolar, iv) analizar la influencia de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los logros de aprendizaje por cada área académica, y v) analizar la influencia de la inteligencia cognitiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes por cada área académica. Además, se estableció como hipótesis de estudio que la inteligencia emocional y cognitiva influyen en los logros de aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo.

El presente informe está constituido por cinco capítulos:

En el capítulo I, se presenta el diseño teórico que abarca antecedentes, bases teóricas y operacionalización de las variables.

En el capítulo II, se presenta el diseño metodológico donde se describen el diseño de contrastación de hipótesis, la población y la muestra, las técnicas y los instrumentos utilizados además de los equipos y materiales empleados.

En el capítulo III, se explican los resultados con tablas y gráficos

En el capítulo IV, se muestran la discusión de los resultados

Por último, las conclusiones y recomendaciones para la institución y próximas investigaciones de un tema similar.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

1.1.1 Internacionales

Hajovsky et al. (2023) estudiaron las relaciones entre los logros cognitivos en diferentes niveles de capacidad general en niños y adolescentes en edad escolar, para determinar si se generalizan en toda la distribución de la inteligencia cognitiva. Se trató de un estudio de nivel explicativo. Los participantes fueron estratificados según la edad, utilizando las muestras de estandarización WJ III y WJ IV que fueron muestras nacionales de Estados Unidos. La muestra normativa WJ III tenía 8782 individuos, con 4470 desde jardín de infantes hasta 12° grado, la muestra normativa WJ IV tenía 7416 individuos, con 3891 individuos desde jardín de infantes hasta 12° grado. En general, los hallazgos fueron consistentes en primaria y secundaria. La inteligencia cognitiva general (IC) tendió a explicar más varianza en las habilidades básicas de lectura y comprensión lectora en el grupo con bajo CI en comparación con los grupos promedio y alto. En secundaria, el CI explicó las habilidades básicas de lectura en 27% (grupo CI bajo), 8% (grupo CI promedio) y 16% (grupo CI alto), así mismo el CI explicó la comprensión lectora en 53% (grupo CI bajo), 16% (grupo CI promedio) y 18% (grupo CI alto).

Caemmerer et al. (2023) estudiaron la influencia de las capacidades cognitivas latentes de los jóvenes en sus habilidades latentes generales de matemática y escritura. La investigación fue cuantitativa, de nivel explicativo. Se analizaron seis pruebas de inteligencia, representadas por 66 subpruebas, y tres pruebas de logro, representadas por 10 subpruebas. La muestra incluyó 3927 estudiantes de 6 a 18 años de Estados Unidos. Como resultados, la ruta indirecta del g a las matemáticas generales fue estadísticamente significativa y amplia (β indirecta total de $g = 0,83$; $EE = 0,01$; $p < 0,001$; IC del 95 %: $\beta = 0,81-0,86$), así mismo la ruta indirecta total de g a la escritura amplia fue estadísticamente

significativa y grande (g indirecta total $\beta = 0,74$, $EE = 0,01$, $p < 0,001$, IC del 95 % $\beta = 0,72-0,77$). Como conclusión el factor g tuvo el mayor efecto total en las habilidades generales de matemáticas y escritura de los jóvenes.

Xhani et al. (2023) determinaron cuánto influyen la inteligencia emocional y sus componentes en el rendimiento académico. Investigación cuantitativa, de regresión. Se utilizó un cuestionario adaptado de Emily A. Sterrett, con guía del manual de Daniel E. Feldman. Un total de 154 estudiantes de 10 a 14 años de dos escuelas de Tirana (Albania) fueron seleccionados mediante un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia. Los componentes de IE explican el 16.3% de la varianza en el rendimiento académico. La conciencia social aumenta el éxito académico en un 22.1%. La gestión de las relaciones aumenta el éxito académico en un 28.4%. No se encontró ningún vínculo importante para las otras dimensiones. En conclusión, a mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico.

Jimbo (2020) tuvo por finalidad comparar la IE y el rendimiento académico evaluando a estudiantes de bachillerato. Investigación cuantitativa, con diseño no experimental, transversal, correlacional. Fue utilizado el inventario de cociente emocional para niños y adolescentes de Bar-On y se consideraron los promedios de rendimiento de los estudiantes. Un total de 159 estudiantes de 14 a 17 años de una unidad educativa de la ciudad de Azogues, fueron seleccionados mediante un muestreo de tipo aleatorio estratificado. En cuanto a resultados, los referentes a la variable de inteligencia emocional indicaron que el 6.5% de los evaluados poseían una IE desarrollada de manera excelente, el 53.5% desarrollada significativamente, el 39.4% de manera promedio y para un poco menos del 1% es necesario que se desarrolle considerablemente. Referente al rendimiento académico se observó que el 97.4% presentan calificaciones superiores a lo mínimo esperado, en tanto que el 2.6% está próximo a alcanzarlas. Como conclusión, no se encontró relación significativa

entre el rendimiento académico general y el cociente emocional total y sus componentes. Es más, hubo correlaciones negativas muy bajas entre los componentes intrapersonal, ánimo general e interpersonal de la IE con el rendimiento en el área de lengua y literatura.

1.1.2 Nacionales

Funegra (2022) en su tesis tuvo por fin principal determinar la relación entre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje. Se desarrolló bajo un diseño descriptivo - correlacional, no experimental y de corte transversal en el cual se evaluó una muestra de 130 estudiantes de VII ciclo de educación secundaria en la ciudad de Lima, con el inventario de inteligencia emocional de Bar-On y se midió su rendimiento académico a través de las notas que obtuvieron en ese periodo. Los resultados referentes a inteligencia emocional denotaron que el 90.8% de los evaluados tenían un nivel adecuado, y respecto a logros de aprendizaje el 62.3% presentaron un nivel de “Logro”, en tanto que el 33.8% aún está en el nivel de “Proceso”. Al analizar la relación entre las variables mediante Rho de Spearman, se obtuvo valores mayores a los permitidos ($Rho = .090 > 0.05$). En base a estos datos, se evidenció que no existe una relación significativa entre las variables planteadas.

Marcatinco (2021), en su investigación buscó establecer la relación entre el cociente emocional y el logro de aprendizaje. Fue de tipo cuantitativo, descriptivo - correlacional, de corte transversal. Se evaluó a 70 alumnos de una institución educativa en la ciudad de Ayacucho mediante la lista de verificación de inteligencia emocional Bar-On y las transcripciones del año académico 2020. Los resultados demostraron que el 74.3% de los sujetos evaluados poseen las habilidades emocionales y sociales necesarias, y respecto a los logros académicos el 47.1% muestra apertura a aprender. Se concluyó que no existe una relación significativa entre ambas variables ($p = 0.219$).

Por otro lado, Pairazaman (2020) realizó un estudio en el que se propuso determinar la asociación entre el coeficiente intelectual (CI) y el rendimiento académico para lo cual

evaluó a estudiantes del segundo ciclo de la carrera profesional de enfermería. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y de corte transversal. Siendo la muestra un total de 61 alumnos inscritos en el semestre 2019-I en una universidad en la ciudad de Huaraz, a quienes se les evaluó con el test de matrices de Raven y sus calificaciones que figuraban en las actas de los registros académicos. Los resultados en cuanto a la variable CI mostraron que el 33% de estudiantes presentaba un nivel superior al término medio, el 18% un nivel término medio inferior, el 5% un nivel normal al término medio y el 3% tienen un CI muy superior al término medio, y respecto al rendimiento académico el 28% de los estudiantes están desaprobados, y el 72% lograron calificaciones aprobatorias. Al analizar la relación entre las variables, el coeficiente de correlación Rho es 0.727 y un nivel de significancia de 0.000. El autor presentó como conclusión que ambas variables están asociadas significativamente y de manera directa.

1.1.3 Locales

De La Cruz (2022) se propuso determinar la relación entre inteligencia emocional y niveles de logro de aprendizaje en alumnos de secundaria. Trabajó bajo el enfoque cuantitativo, a nivel descriptivo, con diseño no experimental. Para lograr el objetivo propuesto, aplicó encuestas e hizo un análisis documental de notas individuales de los 15 estudiantes de segundo grado de nivel secundario de un colegio ubicado en el distrito de Salas. Los resultados alusivos a la variable inteligencia emocional demostraron que el 40% de los participantes tienen un nivel bajo, el 53.33% un nivel medio y el 6.7% un nivel alto. Mientras que en la variable logro de aprendizaje el 26.7% obtuvo un “nivel inicial”, el 60% en “proceso”, el 13.3% “logro esperado” y ninguno ha obtenido puntaje en “logro destacado”. En cuanto al análisis de relación, se halló una correlación media (Coef. de correlación = 0,520) y significativa (Sig. = 0,047). Se concluyó que las variables se correlacionan significativamente, de forma moderada y en sentido directo.

Herrera (2021) investigó la relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional, para eso realizó su investigación de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. Trabajó con 82 alumnos de quinto y sexto grado de primaria del colegio Santa Rosa en Lambayeque. Se aplicó el inventario de cociente emocional de Bar-On en su forma abreviada y los registros de evaluaciones durante todo el año escolar. Por un lado, los resultados evidenciaron respecto a la variable inteligencia emocional: el 40.2% presentó un nivel medio, el 29.3% un nivel alto y el 30.5% un nivel bajo. Respecto a la variable rendimiento académico: el 72% presentó un nivel medio, el 26.8% un nivel alto y un 1.2% un nivel bajo. En el análisis de relación se obtuvo una significancia de 0.383 y un coeficiente de correlación de 0.98. En base a los datos obtenidos el autor concluyó que no hay una relación significativa entre las variables analizadas sosteniendo que el rendimiento puede estar influenciado por otros factores y no necesariamente por la inteligencia emocional.

Por último, Bocanegra (2024) realizó su estudio con el fin de determinar la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) y el logro de aprendizaje en estudiantes del nivel primario de un colegio en Lambayeque. Fue cuantitativo de tipo básico, a nivel correlacional. Trabajó con 64 alumnos pertenecientes al cuarto grado de educación primaria, quienes fueron evaluados mediante dos cuestionarios con confiabilidad y validez comprobada siendo estos un cuestionario Bar-On Ice y una ficha de observación respecto al logro de aprendizaje. Por un lado, los resultados a nivel descriptivo mostraron que el 70.3% de los evaluados tenían un nivel medio de IE y el 90.6% un nivel medio en cuanto a logro de aprendizajes. Por otro lado, los resultados a nivel inferencial revelaron que hay relaciones significativas y directas entre ambas variables y del rendimiento académico con cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional. Se concluyó que las variables se relacionan significativamente, en sentido directo y en grado alto.

1.2 Bases teóricas

1.2.1 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional a la cual denominaremos IE, fue propuesta por Salovey y Mayer en los años 90, a raíz de las bases teóricas de Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Salovey y Mayer, 1990). No obstante, según estos investigadores el concepto no era nuevo, debido a que sus primeros indicios remontan en 1988 con Thorndike quien propuso la ley del efecto, explicando en su tesis de doctorado acerca del aprendizaje animal. Es así, que la IE nació ante el siguiente problema: ¿Por qué hay personas que se adecuan con mayor facilidad a distintas situaciones que otras en la vida cotidiana?

Según Salovey y Mayer (1990) la IE está conformada por habilidades superiores que se organizan en cinco dimensiones: control emocional, capacidad para controlar emociones, automotivarse, reconocimiento de emociones ajenas y el conocimiento de las propias.

Para Goleman (1995), la IE es la totalidad de atributos que posee un individuo para persistir en sus metas, motivarse a pesar de los obstáculos que tenga en su vida, de no recibir recompensas, y la habilidad para regular sus emociones impidiendo que las emociones intensificadas perjudiquen su capacidad para razonar y actuar de forma adaptativa, ser empático y tratar de inspirar confianza en los demás. Estos atributos generan que el concepto de IE sea más complejo que el de CI, el cual no influiría mucho en el éxito, felicidad de las personas; por el contrario, son los atributos de gestión emocional que van a impactar en la capacidad del individuo para dominar otras áreas de su vida incluyendo su habilidad para rendir efectivamente en el área intelectual.

Bar-On (1997) por su parte, define a la IE como una gama de competencias emocionales, interpersonales y personales que impactan en nuestra capacidad general para hacer frente a las exigencias y presiones del entorno social.

1.2.1.1 Modelos teóricos de inteligencia emocional.

La IE en los últimos años ha sido objeto de estudio por diversos autores dada su importancia en la sociedad y en la persona como tal, debido a ello se formularon algunos modelos teóricos, los cuales se detallan a continuación según la descripción de García y Giménez-Más (2010):

Modelos mixtos. Autores como Goleman y Bar-On incluyen variables dentro de sus bases teóricas como los rasgos de personalidad: motivación, control de impulsos, gestión del estrés, asertividad, confianza, persistencia y los niveles de ansiedad, así como la tolerancia a la frustración. A continuación, se detallan los siguientes modelos:

Modelo teórico de Bar-On. El modelo del mencionado autor sostiene que la inteligencia global es la resultante de la inteligencia cognitiva y emocional, y ambas variables son medidas de diferente forma; la primera determinada por el CI o llamado de igual manera como coeficiente intelectual y el coeficiente emocional para la segunda variable. Según Bar-On (citado en Ugarriza y Pajares, 2005), la IE está sujeta a cambios mediante entrenamiento y modelado conductual; esto quiere decir, que puede desarrollarse en el tiempo y estimulación.

Modelo de Goleman. Este autor señala que el coeficiente emocional no es lo contrario al CI sino complementarios y es evidenciado en las relaciones que el sujeto establece (Goleman, 1995). Para Goleman la IE es la sumatoria de los siguientes atributos: conciencia emocional, autorregulación, empatía, habilidades sociales y motivación (Goleman, 1995). Este postulado central se evidencia en aquellas personas con altas capacidades cognitivas, pero con dificultades para el trabajo en equipo o individuos que presentan un nivel promedio de CI y excelentes habilidades blandas con sus compañeros; ambos pueden concretar un mismo

objetivo debido a que ambas capacidades son complementarias (García y Giménez-Más, 2010).

Modelos de habilidades. En este apartado se encuentran los modelos que sostienen que la IE está exclusivamente formada por habilidades no integran rasgos de personalidad en sus postulados. Los mayores exponentes son Salovey y Mayer (1990). Éstos postulan que el conjunto de capacidades cognitivas que se desarrollan en los lóbulos prefrontales del neocórtex influye en competencias como la regulación emocional, la gestión, la percepción, la expresividad de las emociones y su dominio.

Modelo teórico de Mayer y Salovey. Este modelo explica que para entender cómo funciona la IE es necesario identificar las operaciones mentales básicas ya que estas trabajan de manera conjunta, estas son: cognición (aprendizaje del entorno social y resolución de problemas), emoción (reacciones ante cambios en la relación del individuo con su entorno) y la motivación (la respuesta a las necesidades fisiológicas). Para los autores, específicamente en el punto donde convergen la emoción y la cognición está la IE (citado en Infantes, 2023). Teniendo en cuenta, el primer modelo propuesto de Salovey y Mayer (1990) representa la IE como la habilidad para procesar y reaccionar de forma adaptativa frente a lo que ocurre en el entorno social del individuo, así como con las personas con las que se desenvuelve.

Modelos complementarios. Está integrado por la suma de los rasgos de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores del sujeto. Incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores personales, estos modelos han sido desarrollados con la finalidad de dar un mayor entendimiento a la IE y popularización (García y Giménez-Más, 2010), estos son:

El modelo de Matineaud y Engelnhartn. Cuando se evalúa la IE se suman capacidades como: autoconocimiento, motivación positiva hacia uno mismo, gestión

del sentido del humor, control de los impulsos, así como la apertura a los demás. Es un modelo diferenciado por la habilidad que incluye de la apertura hacia los demás, resaltando un factor exógeno (Martineaud y Engelhart, 1996).

El modelo de Bocardo y colaboradores. Bocardo et al. (1999) establece que los dominios que forman parte de la IE son los siguientes: i) Autoconocimiento emocional, que es la capacidad para identificar las emociones ii) Control emocional, es la habilidad para conectar con el mundo emocional y adecuarlas a las diversas situaciones que se presenten. iii) Automotivación, involucra regular las emociones para lograr una meta, especialmente para mantenerse en un estado continuo de exploración interna y de innovación para plantear soluciones a los problemas. iv) Reconocimiento de las emociones ajenas, capacidad que se basa en el conocimiento de las propias emociones. v) Habilidad para las relaciones interpersonales, implica generar emociones en los demás. El principal aporte de este modelo es la diferencia que realiza entre la inteligencia emocional y la interpersonal (García y Giménez-Mas, 2010).

1.2.1.2 Dimensiones de la inteligencia emocional.

Las dimensiones de la variable se consideran tomando en cuenta la propuesta de Bar-On. Ugarriza y Pajares (2005) consideran que este modelo puede ser clasificado desde dos puntos de vista diferentes, siendo uno de ellos la visión topográfica, la cual se encuentra conformada por tres factores basada en orden de rangos, están los centrales o llamados también primarios (comprensión de sí mismo, asertividad, empatía, prueba de la realidad y control de impulsos), que se encuentran relacionados con los factores resultantes (solución de problemas, relaciones interpersonales, autorrealización y felicidad), ambos conectados por el factor de soporte (autoconcepto, independencia, responsabilidad social, flexibilidad,

optimismo y tolerancia al estrés). Y la visión sistémica, la cual comprende cinco componentes:

i) Componente Intrapersonal (CIA): el cual integra la comprensión de sí mismo (CM), capacidad para identificar y comprender nuestras emociones y sentimientos; asertividad (AS), permite expresar lo que uno puede pensar y sentir teniendo en cuenta los sentimientos del resto para evitar perjudicar a otros; autoconcepto (AC), capacidad para reconocer aspectos favorables y desfavorables de uno mismo además de las oportunidades y limitaciones; autorrealización (AR), capacidad para realizar aquello de lo cual se está en condiciones y deseos de llevarlo a cabo, habiendo un disfrute al hacerlas; independencia (IN), habilidad para confiar en nuestros pensamientos y las acciones que uno lleva a cabo, sin buscar ser influenciados y aprobados por el entorno.

ii) Componente Interpersonal (CIE): abarca la empatía (EM), se refiere a tener la capacidad de darse cuenta y comprender los sentimientos de sí mismo y del resto; relaciones interpersonales (RI), habilidad para entablar y conservar relaciones sanas donde prime la intimidad emocional; responsabilidad social (RS), la capacidad de poder ejercer un rol de agente de cambio que busca contribuir a la sociedad.

iii) Componente Adaptabilidad (CAD): conformado por la solución de problemas (SP), habilidad de reconocer los problemas y ser capaz de buscar soluciones efectivas frente a ello; prueba de la realidad (PR), capacidad de distinguir entre lo que vivenciamos e imaginamos; flexibilidad (FL), habilidad para mostrar apertura al cambio y ajuste a nuestras emociones, pensamientos y conductas

iv) Componente Manejo de estrés (CME): se encuentra la tolerancia al estrés (TE), capacidad que permite enfrentar de manera favorable situaciones adversas y Control de Impulsos (CI), consiste en la capacidad adecuada para gestionar las emociones.

v) Componente Ánimo general (CAG): constituido por la felicidad (FE), referido a sentirse satisfecho con la vida y optimismo (OP), es la habilidad para centrarse en la parte positiva en las diversas situaciones.

1.2.1.3 Factores sociodemográficos y la inteligencia emocional

A medida que el estudio de la inteligencia emocional (IE) ha avanzado, ha surgido un interés creciente por explorar si varía o no, y en qué medida, en función del sexo, edad, y otras variables sociodemográficas. Por un lado, Navarro et al. (2022), en su estudio realizado en profesionales, encontraron que los varones tienen puntajes ligeramente más altos de IE en comparación con la mujeres, resultado similar al de Suárez y Martín (2019) quienes hallaron que las mujeres presentan un mayor nivel de IE, en especial en las dimensiones comprensión emocional y regulación emocional, y González y Bello (2023) quienes a partir de su investigación concluyeron que las niñas muestran un nivel superior de desarrollo de inteligencia emocional, a nivel general y por dimensiones e indicadores. Por otro lado, Medina (2020), halló diferencias ínfimas entre las puntuaciones de IE respecto a cada sexo, donde los varones puntuaban poco más por encima de las mujeres. El estudio de Asenjo y Ñiquen (2023), por su parte, permitió concluir que los varones puntúan ligeramente sobre las mujeres en cuanto al puntaje total de la IE, y en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y ánimo general, mientras que en la dimensión manejo de estrés, fueron las mujeres las que destacaron. En este mismo estudio se analizó la relación entre la IE y la edad de estudiantes de nivel secundario (14, 15, 16 y 17 años) encontrándose, en cuanto a puntajes generales de IE un orden descendente desde los 14 a los 17 años.

1.2.2 Inteligencia cognitiva

Fue en 1869 cuando Galton publicó su libro denominado *El genio hereditario*, donde analizó las diferencias individuales entre los individuos, haciendo referencia al término test como los estímulos que empleaba para evaluar la velocidad de respuesta de las personas y

cualidades sensorio-motrices (González, 2003). En 1904, Binet tuvo la misión de medir el nivel intelectual de los niños, a raíz de este suceso en colaboración con Smith surge mayor interés por el tema controversial de la inteligencia (González, 2003).

Existen múltiples definiciones para esta variable, una de ellas es la de Resing y Drenth (2007), quienes definen a la inteligencia cognitiva como la suma de habilidades mentales que son requeridas para adquirir y poner en práctica los conocimientos de forma efectiva con la finalidad de resolver problemas que tienen objetivos y metas definidas. Los investigadores sostienen que, aunque las capacidades intelectuales son cruciales, es importante dominarlas.

Sánchez (2006) sostiene que la inteligencia cognitiva se asocia con la habilidad para resolver problemas que implican completar secuencias de figuras, sin tener en cuenta el estado anímico de los sujetos evaluados; es decir, que se enfoca únicamente en la habilidad para resolver; sin considerar la gama emocional del individuo durante el proceso.

Spearman (citado en Demetriou, 2002) sostiene que la inteligencia cognitiva es la capacidad para identificar y manejar relaciones en diversos niveles de complejidad y abstracción.

1.2.2.1 Modelos teóricos de la inteligencia cognitiva.

Los modelos de la variable se clasifican según los siguientes aspectos: desarrollo, características, factores, formas de medirla, relación con otros rasgos psicológicos. Cabe destacar, que el presente estudio se enmarca bajo un enfoque de jerarquización tomando en cuenta el Modelo de Raven. Se explica a continuación los enfoques de la inteligencia cognitiva según la evolución histórica que ha tenido:

Enfoque psicométrico. Considerando esta perspectiva, cada individuo posee un conjunto de atributos o características que son diferentes en cada sujeto y que afectan el rendimiento intelectual (Avendaño y Gamboa, 2021). Así, los enfoques psicométricos se

diferencian por su facilidad para cuantificar y organizar las habilidades intelectuales mediante evaluaciones de inteligencia. A finales del siglo XIX, se iniciaron las primeras investigaciones con el objetivo de estudiar y brindar la definición de la inteligencia de forma científica. Estas investigaciones se focalizaron en desarrollar instrumentos o escalas para medir denominados psicométricos, sus mayores exponentes fueron: Spearman, Galton, Binet y Simón (Avendaño y Gamboa, 2021). En este periodo es donde se produce un mayor éxito de los famosos test de inteligencia, destinados a analizar y evaluar habilidades que contribuyen al éxito en la vida (Mejía, 2013).

Modelo de Alfred Binet. Este autor desarrolló la primera evaluación de inteligencia para niños por responsabilidad del ministro de Francia encargado de las instituciones públicas, con el objetivo de utilizarla en las escuelas para identificar a los llamados “deficientes mentales” y otorgarles una educación especial; fue Binet quien introdujo el concepto de edad mental, según el cual si un niño de 10 años podía resolver pruebas para esa edad era coherente a sus 10 años mentales (Gonzalez y Parra, 2021). Si un niño de esta edad solo resolvía problemas de menor edad se diagnosticaba como un retraso mental, mientras resolvía problemas de mayor edad se le consideraba superior al promedio normal (Gonzalez y Parra, 2021).

Enfoque de jerarquización. A mitad del siglo XX, la educación comenzó a popularizarse al igual que la necesidad de reconocer y diagnosticar la naturaleza de los problemas de aprendizaje en los menores de edad que acudían a las instituciones. Así surgieron los llamados “Modelos de jerarquización” inspirados por Charles Spearman, quien formuló la Teoría Bifactorial sustentándose en Galton. Según esta teoría Trujillo-Flores y Rivas-Tovar (2005) indican que todas las capacidades humanas presentan un elemento común general denominado Factor G y elementos específicos para cada habilidad: Factor E. El popular factor G de la inteligencia general, es una característica que se hereda, una

característica particular del cerebro que difiere entre individuos, pero se mantiene constante a lo largo del tiempo. Este factor G sería responsable del desempeño general en las pruebas de capacidad intelectual, funcionando como un factor de inteligencia fundamental para las habilidades mentales específicas. Considerando lo otro, el factor E representa las habilidades o aptitudes específicas de una persona para una determinada tarea, tiene una localización específica en el cerebro y, a diferencia del factor G, varía según la educación previa de la persona y no se generaliza a otros ámbitos (Trujillo-Flores y Rivas-Tovar, 2005).

Modelo de Raven. Considerando a Calderón et al. (2022) este modelo es considerado una de las mejores estimaciones del factor general de inteligencia, ya que se considera una medida no verbal de la capacidad intelectual para su evaluación y tiene un componente cultural reducido. Abad et al. (2004) muestra que los puntajes obtenidos en la escala de Matrices Progresivas de Raven no solo tendrían conexión con el famoso factor G, sino que también indicarían otros tipos de destrezas, como las habilidades visoespaciales, la resolución de problemas, la identificación de patrones y la capacidad analítica-verbal (citado en Calderón et al., 2022). Al considerar esto, la definición de la inteligencia es entendida mediante dos elementos: el factor general (Factor G) y otros más específicos a los cuales se les denomina factores S. El primer mencionado es comprendido como el postulado principal de las operaciones mentales.

Enfoque de pluralización. En este enfoque se presenta una perspectiva distinta sobre la inteligencia, confirmando la presencia de otras dimensiones. Según las teorías de Guilford y Thurstone, los principales representantes de esta visión consideran a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas argumentando que existen variedad de inteligencias (citado en Gonzalez y Parra, 2021). Los modelos basados en este enfoque son:

Modelo de Thorndike. Este primer modelo fue propuesto en 1920, no fundamenta que la inteligencia se basa únicamente en el factor G, ya que propone tres tipos de inteligencia: a) Abstracta: referida a la habilidad para manejar ideas y símbolos. b) Mecánica: relacionada con la habilidad para entender y manejar objetos y herramientas. c) Social: que corresponde a la habilidad de entender a las personas (Thorndike, 1920).

Modelo de Louis Thurstone. Mediante el análisis factorial, este autor propone un modelo de inteligencia con siete componentes independientes entre sí, rechazando la idea de un único factor G que explicaría la capacidad intelectual humana. Thurstone denominó a estos factores como aptitudes mentales primarias las cuales son: fluidez verbal, comprensión verbal, habilidad numérica mentales primarias, razonamiento, habilidad espacial y memoria asociativa (Cid, 2017). No obstante, Thurstone descubre posteriormente que sus siete habilidades no son independientes, y que existe un factor de segundo orden que podría estar relacionado con el factor G.

Teoría de las inteligencias múltiples. Los modelos anteriores sentaron las bases de la teoría desarrollada por Gardner. Según esta teoría, la inteligencia se conforma de una gama de habilidades que ayudan a la resolución de los problemas, la formulación o elaboración de problemas que ayuden a adquirir nuevos aprendizajes, así como la creación de productos importantes dentro de una cultura (Gardner, 1983). En términos de Gonzalez y Parra (2021) esta teoría sostiene que la presencia de una gran diversidad de problemas va a generar una variedad de inteligencias, aunque existe una influencia genética en la inteligencia, el entorno social cumple un papel importante en su desarrollo. Es por ello, que las experiencias, el entorno social, la educación, entre otros son importantes para lograr el máximo potencial de la inteligencia cognitiva.

Enfoque de contextualización. La visión pluralista de la inteligencia promovió el desarrollo de los “Modelos de contextualización”, los cuales toman en cuenta los contextos en los que las personas viven y se desarrollan. La teoría de mayor popularidad es la Teoría Triárquica de la inteligencia planteada por Sternberg (1996), quien define la inteligencia como la actividad mental orientada a la selección, transformación y adaptación de entornos del mundo real en la vida personal.

Perspectiva Neurocientífica. Según Walrath et al. (2020) los últimos estudios señalan que la inteligencia se compone de habilidades específicas que se agrupan en dominios de habilidad cognitiva de nivel superior como la velocidad del procesamiento de la información o la memoria operativa. Estas habilidades son independientes entre sí. Por ejemplo: una persona puede tener dominio en el área de razonamiento verbal; no obstante, puede al mismo tiempo evidenciar dificultades en el pensamiento visoespacial y ser incapaz de leer un mapa.

Es por ello, que más allá de las puntuaciones globales en las escalas de inteligencia, lo relevante se encuentra en sus áreas de dominio como las fortalezas y debilidades. Desde este punto de vista, el interés se centra en los diversos procesos mentales o en conjuntos específicos de habilidades (Walrath et al., 2020). Tomando en cuenta lo mencionado, las teorías más actualizadas se centran en los procesos capaces de regular no únicamente en la actividad cognitiva, sino en aspectos conductuales, emocionales y sociales; denominando a todo ello como las Funciones ejecutivas o FFEE, las cuales son comprendidas como capacidades cognitivas de orden superior (Pino y Arán, 2019).

1.2.2.2 Dimensiones de la inteligencia cognitiva

Se sabe que las dimensiones de la inteligencia, de acuerdo con el enfoque jerárquico descrito por Spearman, son tres: el factor G, el factor E y el factor de grupo (González y

Parra, 2021). En este estudio se realiza el análisis de datos bajo el Modelo de Raven quien considera el factor G como base.

Según Raven et al. (1990) el factor G es cuantificable y se considera el más significativo, ya que es común a todos los procesos intelectuales. Este factor se mantiene dentro del sujeto; sin embargo, es variable en cada persona. Considerando ello la capacidad para realizar actividades o tareas intelectuales, así como educativas, de reproducción o resolución de problemas va a ser diferente en cada individuo, pero todos de manera constante la van a poseer en grados diferidos (citado en Curo, 2021).

Por tanto, la inteligencia cognitiva se mide operacionalmente en esta investigación como una variable unidimensional.

1.2.2.3 Factores sociodemográficos e inteligencia cognitiva.

A lo largo de los años, un tema recurrente a investigar es la variabilidad en las puntuaciones de inteligencia cognitiva entre diferentes grupos, particularmente en función del sexo. En este sentido, varios estudios respaldan que las puntuaciones de inteligencia cognitiva de las niñas destacan en comparación con los niños (Kaufman et al., 2016; Hernández et al., 2017; Grégoire, 2020; Rodríguez-Cancino y Concha-Salgado, 2023), mientras que otros indican que no hay diferencia, y si la hay es mínima pues el sexo no es muy determinante al momento de evaluar capacidad mental.

1.2.3 Logros de aprendizaje

MINEDU (2020) afirma que los logros de aprendizajes son descripciones del nivel en que un estudiante demuestra estar en relación a los estándares establecidos de aprendizaje. Estos logros sirven como pruebas para los docentes, alumnos y familias acerca del avance de sus capacidades y competencias.

Morveli (2019) afirma que los logros de aprendizaje se representan por un objetivo, propósito o meta que el alumno alcanza al terminar el año escolar, y que puede ser práctico,

afectivo, motivacional y cognitivo; esto facilita al educando situarse en un nivel coherente a su grado y en cada área desarrollados. Sumado a ello el mismo autor, señala que estos logros están asociados con valores morales y ciudadanos que involucran capacidades de sentir y convivir, aportando en la formación de su personalidad. Así mismo, Destomo et al. (2021) indica que los logros de aprendizaje tienen un estándar elevado que debe considerarse como un indicador del éxito educativo; esto brinda un panorama global del éxito alcanzado por el alumno en su experiencia de aprendizaje. Estos logros se reflejan en el informe académico o la denominada boleta de notas.

MINEDU (2019) refiere que lograr altos niveles de desempeño académico, implica adquirir competencias, las cuales evidencian cómo cada alumno ha aportado en su proceso educativo; esto significa que el estudiante es capaz de emplear sus habilidades e inteligencia cognitiva para resolver con éxito problemas o situaciones complejas.

1.2.3.1 El enfoque formativo

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. Según MINEDU (2016) desde este enfoque, la evaluación es un proceso organizado en el que se recopila y evalúa la información importante sobre el nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el objetivo de aportar de forma efectiva a la mejora de sus aprendizajes. Una evaluación formativa orientada a las competencias tiene por objetivo indagar en distintos tipos de procesos: i) Valorar el desempeño de los estudiantes al enfrentar situaciones o problemas que les representan verdaderos desafíos y que les permitan integrar, aplicar y combinar habilidades. ii) Determinar el nivel actual de los educandos respecto a sus competencias, con el objetivo de brindarles apoyo en su avance hacia niveles superiores. iii) Brindar oportunidades continuas para que el estudiante muestra hasta qué punto puede combinar de manera efectiva las diversas habilidades que conforman una competencia, en lugar de simplemente comprobar

la adquisición aislada de conocimientos o habilidades o diferenciar entre quienes aprueban y quienes no.

1.2.3.2 Niveles de logro y dimensiones

De acuerdo al MINEDU (2016) la evaluación de los aprendizajes con fines certificadores señala que el nivel de logro que un educando ha obtenido en sus competencias, hasta un tiempo determinado es establecido por el docente. Estos niveles son los siguientes:

Logro destacado - AD, es establecido cuando el estudiante ha demostrado un nivel superior en cada producción y acción realizada en su proceso de aprendizaje, lo que significa que ha articulado de forma eficaz todas sus capacidades de la competencia, o acercándose a ello; es decir, ha obtenido un desempeño satisfactorio.

Logro esperado - A, es establecido cuando las producciones y actuaciones del alumno demuestran un nivel requerido en cada capacidad de las competencias; lo que quiere decir, que sus realizaciones o producciones evidencian un logro satisfactorio.

En proceso - B, esto evidencia que las producciones o actuaciones del estudiante muestran un nivel aceptable en relación al nivel esperado; sin embargo, denotan una dificultad para una dificultad significativa para activar o integrar alguna de las habilidades de la competencia; en otras palabras, sus acciones o producciones reflejan un progreso en desarrollo.

En inicio - C, se refiere a cuando las acciones o resultados muestran que el estudiante ha logrado un progreso mínimo en la competencia en relación con el estándar esperado; esto indica que las acciones o resultados del alumno reflejan un logro en inicio.

Los niveles de logro que se consideran en este estudio provienen de los distintos cursos que llevan los estudiantes en su formación educativa: matemática, comunicación, inglés, educación física, ciencia y tecnología, educación para el trabajo, ciencias sociales, desarrollo personal, ciudadanía y cívica, por lo que operacionalmente el promedio de cada

curso se ha considerado para obtener el promedio general y así medir la variable logros de aprendizaje, que mantiene la misma escala de medición que los cursos referidos.

1.2.3.3 Factores sociodemográficos y logros de aprendizaje

El rendimiento académico, aquí nombrado logros de aprendizaje por disposiciones de evaluación del MINEDU, es un importante tema de análisis en el campo de la educación, pues es considerado un indicador crucial del éxito educativo y, en muchos casos, del futuro profesional y personal de los estudiantes; sin embargo, este rendimiento no es el mismo en todos, diferenciándose en base a múltiples factores, entre ellos el sexo, la edad, el grado escolar, entre otros. Abad (2020), con la finalidad de conocer qué factores se asocian con el rendimiento académico en el nivel primario, realizó una investigación que evidenció en cuanto al sexo, que son las mujeres las que destacan, sobre todo en áreas como lengua y matemáticas; Jiménez et al. (2024) concuerdan con estos resultados pues plantearon como una de sus conclusiones de investigación que los varones reflejaron un menor rendimiento académico, y son las mujeres las que suelen exhibir una adaptación y satisfacción escolar superiores, además de un mejor control de impulsos, lo cual puede influir directamente en su rendimiento académico, esto en estudiantes de nivel secundario. Mientras que, respecto a la edad, Abad (2020) halló una relación inversa en estudiantes de primaria, es decir el rendimiento académico disminuye con el paso de los años, pero al segmentarlo, observó que esto se da de manera significativa solo en el caso de los varones; en este sentido, De Smedt et al. (2020) aseveran que a medida que el sujeto se acerca al clímax de la adolescencia, hay una disminución de la motivación y el interés por aprender. Por su parte, Lozano-Blasco (2022) sostiene que el sexo y la edad no son variables significativas en el estudio del rendimiento académico.

1.3 Bases conceptuales (Operacionalización o categorización de variables)

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ESCALA
INTELIGENCIA EMOCIONAL	<p>Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001), define a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.</p>	<p>Es un conjunto de capacidades socioemocionales que permiten una mejor adaptación al entorno, incluye las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y ánimo general. Se mide mediante el Inventario Bar-On Ice Na adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) de 60 ítems.</p>	<p>Intrapersonal: Hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional.</p> <p>Interpersonal: Se refiere a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas.</p> <p>Adaptabilidad: Capacidad para gestionar el cambio.</p> <p>Manejo del estrés: Mide la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones estresantes.</p> <p>Estado de ánimo general: Facilita los otros componentes de la inteligencia emocional.</p>	<p>130: Capacidad emocional y social atípica.</p> <p>120 - 129: Capacidad emocional y social muy alta.</p> <p>110 - 119: Alta capacidad emocional y social.</p> <p>90 - 109: Capacidad emocional y social adecuada.</p> <p>80 - 89: Capacidad emocional y social baja.</p> <p>70 - 79: Capacidad emocional y social muy baja.</p> <p>69 y menos: Capacidad intelectual atípica y deficiente.</p>

INTELIGENCIA COGNITIVA

<p>Penrose y Raven (1936, como se citó en De Winter et al., 2023) consideran que es “la capacidad de pensar de manera abstracta y resolver problemas sin depender de conocimientos o experiencias previas” p. 645.</p>	<p>Es la capacidad de educir la relación entre figuras que puede conducir a la aprehensión de un correlato lógico.</p> <p>Se mide mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General, consta de 60 reactivos.</p>	<p>Unidimensional</p>	<p>Rango I: Superior intelectual. (95 a +)</p> <p>Rango II: Superior al término medio. (75 – 94)</p> <p>Rango III: Término medio. (25 – 74)</p> <p>Rango IV: Inferior al término medio. (6 – 25)</p> <p>Rango V: Deficiencia intelectual. (5 a -)</p>
--	---	-----------------------	--

LOGROS DE APRENDIZAJE

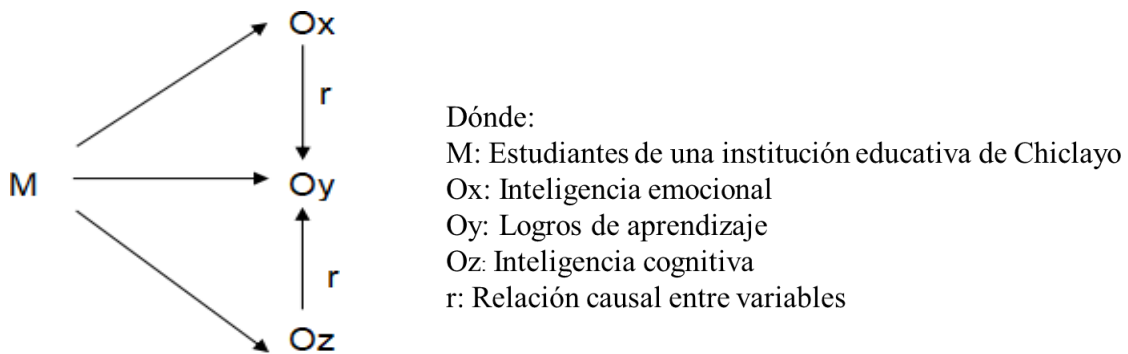
<p>Son descripciones del nivel en que un estudiante demuestra estar en relación a los estándares de aprendizaje establecidos de aprendizaje (MINEDU, 2020).</p>	<p>Es un sistema que permite medir los logros, habilidades y destrezas existentes en los estudiantes, se mide a través de los promedios finales del año escolar de los distintos cursos que llevaron los estudiantes en su formación académica, estableciéndose un promedio final para la variable general.</p>	<p>Matemática</p> <p>Comunicación</p> <p>Inglés</p> <p>Educación física</p> <p>Ciencia y tecnología</p> <p>Educación para el trabajo</p> <p>Ciencias sociales</p> <p>Desarrollo personal, ciudadanía y cívica</p>	<p>Logro destacado (AD): 18 a 20</p> <p>Logro previsto (A): 14 a 17</p> <p>En proceso (B): 11 a 13</p> <p>En inicio (C): 0 a 10</p>
---	---	---	---

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño de contrastación de hipótesis

El presente estudio, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo no experimental ya que se utilizó procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Por las características del estudio es de tipo transeccional o transversal, debido a que la recolección de datos se dio en un determinado momento para poder analizar su influencia e interrelación.

La investigación dentro de los diseños no experimentales, fue correlacional causal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), puesto que pretendió analizar las vinculaciones causales entre las variables. El esquema es



Para el contraste de la hipótesis se tuvo que analizar en primer lugar la normalidad de los datos. La variable inteligencia emocional y su dimensión ánimo general mostraron una distribución normal de sus datos ($p > .05$) según la prueba de Kolmogorov-Smirnov; sin embargo, sus otras cuatro dimensiones junto a las variables inteligencia cognitiva y logros de aprendizaje mostraron que la distribución de sus datos era no normal. Para proceder con un análisis paramétrico se tuvo que aplicar transformaciones a los datos que permitan normalizarlos, en este caso de acuerdo con Lorenzo (2024) las Transformaciones Box-Cox o Yeo-Johnson buscan ajustar los datos a la normalidad de manera flexible; no obstante, esto solo se logró con la variable inteligencia cognitiva.

Por esto es que al no cumplir el supuesto de normalidad la variable logros de aprendizaje se tuvo que optar por un análisis no paramétrico utilizando Spearman, coeficiente adecuado para corroborar la relación lineal entre variables con datos ordinales o cuando no se cumplen los supuestos de normalidad para las variables (Morales y Rodríguez, 2016) y luego una Regresión Logística Ordinal (RLO), donde se emplea una función matemática de unión para vincular variables predictoras con la comparación probabilidades, funcionando como una herramienta que cuantifica la influencia de cada factor en las categorías, calculando qué variables aumentan o reducen las probabilidades de estar en un nivel u otro de una escala graduada (Hosmer y Lemeshow, 2000).

Así mismo, para los objetivos comparativos se utilizaron la U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, pruebas útiles para comparar medianas que provienen de datos ordinales o distribución no normal de muestras independientes, la primera prueba se usa cuando se comparan dos muestras y la segunda para comparar tres o más muestras (Rivas et al., 2013).

2.2 Población y muestra

2.2.1 Población

La población del presente estudio estuvo conformada por 186 estudiantes de la institución educativa ADEU, hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años que corresponden a los grados de 1° a 5° de secundaria.

Criterios de inclusión.

Los estudiantes incluidos en el estudio fueron:

- Matriculados a inicios del año 2022.
- Estudiantes que terminaron el año escolar 2022 en la institución.
- Estudiantes con notas completas en todos los cursos.

Criterios de exclusión.

Los estudiantes que no participaron fueron:

- Retirados durante el año escolar.
- Quienes faltaron al proceso de evaluación de los instrumentos.
- Con notas incompletas para el promedio.
- Con diagnóstico de discapacidad intelectual según información del Área Psicopedagógica.
- Con diagnóstico de dificultades de aprendizaje según información del Área Psicopedagógica.

2.2.2 Muestra

El tipo de muestreo que se ha utilizado es de tipo probabilístico aleatorio simple, para que todos los representantes de la población tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos, de manera que se pueda realizar una generalización de las características encontradas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se obtuvo el tamaño de muestra con la fórmula para población finita con un 99% de nivel de confianza y 5% de margen de error.

$$n = \frac{N * p * q * Z^2}{e^2(N - 1) + p * q * z^2}$$

$$n = \frac{(2.58^2)*0.5*0.5*186}{(5\%^2*(0.5-1)+(2.58^2*0.5*0.5))}$$

n= 146 Con un nivel de confianza del 99%

2.3 Técnicas e instrumentos

2.3.1 Técnicas

Se utilizaron instrumentos psicométricos para recopilar datos sobre las variables: inteligencia emocional e inteligencia cognitiva. Los cuestionarios fueron autoaplicados de manera virtual, organizados por grado académico. Además, se empleó una base de datos proporcionada por la institución educativa, que contenía las calificaciones académicas que reflejaron el logro de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se realizó observación y análisis documental, revisando fuentes bibliográficas como libros y artículos científicos.

2.3.2 Instrumentos

2.3.2.1 Inventario Emocional Bar-On Ice: NA - Completa

Descripción

El EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory fue desarrollado por Reuven Bar-On (1997) y es una herramienta ampliamente empleada con el fin de evaluar las habilidades emocionales y sociales tanto en niños como en adolescentes comprendiendo desde los 7 hasta los 18 años. Este instrumento fue adaptado a la realidad peruana por Ugarriza y Pajares (2005), bajo el nombre: Inventario Emocional Bar-On Ice: NA - completa, el cual está conformado por 60 ítems distribuidos en siete escalas, incluyendo un índice de inconsistencia que verifica la coherencia de las respuestas, asegurando que no sean dadas al azar. Las principales escalas miden la inteligencia emocional total, que se divide en componentes como la inteligencia interpersonal, intrapersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo general. Adicionalmente, evalúa la impresión positiva de los individuos. El inventario es de fácil administración, permitiendo su aplicación de forma individual o colectiva, con un tiempo estimado de 25 a 30 minutos. Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 1 a 4 puntos, donde 1 indica "Muy

rara vez" y 4 "Muy a menudo". Los resultados se clasifican en diversos niveles, desde capacidades emocionales y sociales deficientes o bajas hasta capacidades sobresalientes o muy altas, proporcionando un perfil detallado del desarrollo emocional del individuo.

Validez y confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente que oscila entre 0.79 y .82 para el coeficiente emocional total en estudiantes de 10 a 18 años de un centro educativo particular; asimismo, para el manejo del estrés, el puntaje varió entre 0.63 y 0.73, mientras que para el estado de ánimo general, los coeficientes fluctuaron entre 0.79 y .84 en el mismo grupo etario (Ugarriza y Pajares, 2005). Además, Mendoza (2019) llevó a cabo un análisis de confiabilidad en estudiantes de tercer grado de secundaria de Huancayo, en el cual obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.819, indicando que el instrumento presenta una buena consistencia interna.

Respecto a la validez, el inventario demostró una validez de constructo suficiente, lo que avala su publicación y uso recomendado tanto en ámbitos clínicos como educativos. Se ha revelado una validez divergente, mostrando correlaciones inversas significativas entre el puntaje total de depresión y el estado de ánimo general, con coeficientes de -0.36 en varones y -0.70 en mujeres. Además, se observó una correlación negativa significativa de -0.42 entre depresión y adaptabilidad en las mujeres, reforzando la validez del inventario para medir adecuadamente estos constructos (Ugarriza y Pajares, 2005). Asimismo, Mendoza (2019) determinó que el instrumento cuenta con validez de contenido por criterio de expertos, en la que se obtuvo puntuaciones donde la mayoría de los ítems obtuvieron un valor de 0.99.

En esta investigación, se realizó el análisis de confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach tras aplicar el instrumento a una muestra piloto de 30

adolescentes, obteniendo un índice de 0.857, y en la muestra oficial de 146 estudiantes se obtuvo un índice de 0.905.

2.3.2.2 Test Matrices Progresivas de Raven Forma Completa

Descripción

El Test de MPR, estandarizado en 1936 por John C. Raven en una muestra de 1407 niños de Ipswich, Reino Unido, y revisado en 1956, fue diseñado para medir la capacidad o inteligencia cognitiva y la inteligencia no verbal, evaluando principalmente el razonamiento abstracto. La prueba se basó en la Teoría de los Factores y las Leyes Neogenéticas formuladas por Spearman (Raven, 2000). Fue aplicada tanto a niños como a adultos y constó de 60 ítems distribuidos en cinco series (A, B, C, D y E). Cada ítem presenta un conjunto de figuras geométricas con una secuencia lógica que el evaluado debe completar seleccionando la opción correcta entre varias alternativas. La puntuación total se obtiene sumando las respuestas correctas; a mayor puntuación, mayor es la inteligencia cognitiva demostrada por el individuo. Además, las discrepancias y perseveraciones proporcionan información adicional.

Validez y confiabilidad

Para determinar la consistencia interna, se utilizó la fórmula de Kuder-Richardson para su cálculo, obteniendo un coeficiente de confiabilidad entre 0.87 y 0.81, lo que indicó altos niveles de consistencia interna (Vera y Zegarra, 2017). En Arequipa, la escala fue estandarizada por Rodríguez en el año 1992, obteniendo un índice bueno de confiabilidad de 0.86 (Arias, 2014).

Además, Lizarraga utilizando como criterio la prueba de Terman Merrill, calculó la validez concurrente en un índice de 0.86 (citado por Pacheco, 2021). Asimismo, el test fue considerado acultural, ya que su diseño se orientó a ser

aplicable en diversos contextos, dado que medía el factor general de la teoría de Spearman, y fue validado internacionalmente (Raven, 2000).

En el estudio actual se evaluó la validez de criterio predictiva considerando la relación entre el valor ordinal de las MPR y el promedio final de las notas en el área de matemática, el cual dio un resultado significativo con un Rho de 0.532, siendo de grado moderado, demostrando este tipo de validez. Adicionalmente la confiabilidad evaluada en el estudio piloto de 30 participantes y la muestra oficial (146), dio un Alfa de Cronbach de 0.872 y 0.877 respectivamente, lo que demostró una buena consistencia interna del instrumento.

2.4 Aspectos éticos

La investigación ha cumplido los criterios éticos fundamentales que menciona Osorio (2000):

Principio de totalidad/integración: apunta a que el investigador toma en cuenta la mayor responsabilidad ética y científica para preservar la totalidad/integridad de la persona, es decir su salud.

Principio de respeto a las personas: abarca dos deberes éticos. El primero es la no maleficencia, es decir la obligación de no causar daño a la persona. El segundo es la autonomía que reconoce en el individuo su capacidad de autogobernarse, por lo que se le debe informar y solicitar consentimiento.

Principio de beneficencia: trata de que en el estudio se busque el bien de las personas que participan.

Principio de justicia: se basa en la distribución en términos equitativos tanto de los riesgos como de los beneficios para quienes participen.

2.5 Técnicas, instrumentos, equipos y materiales.

Para el presente estudio, se solicitó a la institución la autorización para la aplicación de los instrumentos a sus estudiantes siempre que los padres brinden el permiso de evaluar a sus menores hijos mediante el consentimiento informado. Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos se utilizó el programa de Google Forms, que permitió la evaluación de forma virtual a los estudiantes de secundaria seleccionados al azar. Se diseñaron dos formularios, el primero para evaluar la inteligencia emocional y el segundo para evaluar la inteligencia cognitiva, por lo que se requirieron dos fechas en las que cada aula tenía un evaluador presente para resolver dudas. Al integrar las respuestas y emparejar los resultados de las variables por cada estudiante, surgió el problema de que algunos no completaron uno de los instrumentos y algunos de los que fueron seleccionados no participaron, por lo cual se necesitó de una fecha adicional para que los estudiantes completen su evaluación y seleccionar mediante un nuevo sorteo a otros que permitan alcanzar el tamaño de muestra, reemplazando a aquellos que decidieron no participar tras el primer sorteo. El programa Excel versión 2019, fue empleado para elaborar la base datos de la información general recolectada de los estudiantes, sumado a la información obtenida de las variables inteligencia emocional y cognitiva, los datos de los logros de aprendizaje que se obtuvieron mediante los registros académicos del año 2022. Así mismo, se utilizó el software estadístico SPSS y Minitab para verificar la normalidad de los datos, aplicar las transformaciones de datos para normalización, identificar la correlación entre las variables, analizar la influencia y obtener las tablas de frecuencia con los análisis comparativos.

CAPITULO III: RESULTADOS

3.1 Resultados en tablas y gráficos

3.1.1 Resultados de la relación causal entre las variables

La tabla 1 permite observar que la inteligencia emocional y cognitiva se relacionan de manera significativa (Sig. < .05) y directa con los logros de aprendizaje, en el caso de la inteligencia emocional la fuerza de relación es muy baja (Rho = 0.177) pero con la inteligencia cognitiva la fuerza de relación es baja (Rho = 0.409).

Tabla 1

Relación de la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje

		Logros de aprendizaje	
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	,177*
		Sig. (bilateral)	0.032
		N	146
	Inteligencia cognitiva	Coeficiente de correlación	,409**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	146

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

En la Tabla 2 se presentan los valores de un modelo de regresión logística ordinal para evaluar el efecto de las variables de inteligencia emocional y cognitiva sobre la probabilidad de ocurrencia de los niveles de logros de aprendizaje: En inicio (C), En proceso (B), Logro previsto (A) y Logro destacado (AD). En primer lugar, la variable inteligencia cognitiva tiene un efecto estadísticamente significativo ($X^2=25.427$, $p<0.001$) y explica el 22.6% de variabilidad en los logros de aprendizaje (Pseudo $R^2=0.226$). Específicamente, por cada punto adicional en la inteligencia cognitiva la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de logros de aprendizaje aumenta en un 17.2% (OR = 1.172). Así también, la variable inteligencia emocional tiene un efecto estadísticamente significativo ($X^2=4.11$, $p<0.043$) y

explica el 3.9% de variabilidad en los logros de aprendizaje (Pseudo $R^2=0.039$). Específicamente, por cada incremento de un punto adicional en la inteligencia emocional aumenta en un 2.1% (OR = 1.021) la probabilidad de ubicarse en un nivel más elevado de logros de aprendizaje.

Tabla 2

Influencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje

Variables predictoras	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
				Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	
Inteligencia cognitiva	0.159	0.0373	0.000	1.172	1.090	1.261	25.427	0.000	0.226
Inteligencia emocional	0.021	0.0105	0.047	1.021	1.000	1.042	4.111	0.043	0.039

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado

3.1.2 Resultados de la comparación de la inteligencia emocional según sexo y grado

En la tabla 3 se compara la inteligencia emocional de acuerdo al sexo y grado escolar de los estudiantes de secundaria. Con relación al sexo, se visualiza que los hombres tienen un mayor rango promedio con 82.92 que las mujeres con 64.08, la diferencia entre estos rangos de acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney es significativa (Sig. = .007). En referencia al grado escolar, los rangos promedio en orden descendente son: 4° grado (82.35), 1° grado (79.77), 5° grado (77.76), 3° grado (76.88) y 2° grado (54.65); las diferencias entre estos rangos según la prueba H de Kruskal-Wallis también son significativas (Sig. = .026).

Tabla 3*Comparación de la inteligencia emocional por sexo y grado escolar de los estudiantes*

		N	Rango promedio	Prueba comparativa (2 muestras independientes)			Prueba comparativa (más de 2 muestras independientes)		
				U de Mann-Whitney	Z	Sig. asin. (bilateral)	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asin.
Sexo	Masculino	73	82.92						
	Femenino	73	64.08	1976.500	-2.693	0.007			
	Total	146							
Inteligencia emocional	1° Grado	37	79.77						
	2° Grado	33	54.65						
	3° Grado	29	76.88						
	4° Grado	20	82.35				11.071	4	0.026
	5° Grado	27	77.76						
	Total	146							

3.1.3 Resultados de la comparación de la inteligencia cognitiva según sexo y grado

En la tabla 4 se realiza una comparación de la inteligencia cognitiva según el sexo y el grado escolar de los estudiantes de secundaria. En cuanto al sexo, se observa que las mujeres presentan un rango promedio más alto (80.03) en comparación con los hombres (66.97), siendo esta diferencia significativa según la prueba U de Mann-Whitney (Sig. = .045). En relación con el grado escolar, los rangos promedio, ordenados de mayor a menor, son: 5° grado (91.96), 4° grado (84.40), 3° grado (71.47), 2° grado (64.23) y 1° grado (64.00); las diferencias entre estos rangos también son significativas, de acuerdo con la prueba H de Kruskal-Wallis (Sig. = .022).

Tabla 4*Comparación de la inteligencia cognitiva por sexo y grado escolar de los estudiantes*

		N	Rango promedio	Prueba comparativa (2 muestras independientes)			Prueba comparativa (más de 2 muestras independientes)		
				U de Mann-Whitney	Z	Sig. asin. (bilateral)	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asin.
Sexo	Masculino	73	66.97						
	Femenino	73	80.03	2187.500	-2.000	0.045			
	Total	146							
Inteligencia cognitiva	1° Grado	37	64.00						
	2° Grado	33	64.23						
	3° Grado	29	71.47						
	4° Grado	20	84.40				11.471	4	0.022
	5° Grado	27	91.96						
	Total	146							

3.1.4 Resultados de la comparación de los logros de aprendizaje según sexo y grado

En la tabla 5 se realiza la comparación de los logros de aprendizaje en base al sexo y grado escolar de los estudiantes de secundaria. Respecto al sexo, se exhibe que las mujeres tienen un mayor rango promedio con 86.42 que los varones quienes presentan un rango promedio de 60.58, además, de acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney, la diferencia entre estos rangos es significativa (Sig. = .000). En cuanto al grado escolar, los rangos promedio en orden descendente son: 5° grado (111.48), 4° grado (88.93), 2° grado (63.64), 3° grado (59.55) y 1° grado (57.18); según la prueba H de Kruskal-Wallis las diferencias entre estos rangos también son significativas (Sig. = .000).

Tabla 5*Comparación de los logros de aprendizaje por sexo y grado escolar de los estudiantes*

		N	Rango promedio	Prueba comparativa (2 muestras independientes)			Prueba comparativa (más de 2 muestras independientes)		
				U de Mann-Whitney	Z	Sig. asin. (bilateral)	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. asin.
Sexo	Masculino	73	60.58						
	Femenino	73	86.42	1721.500	-3.703	0.000			
	Total	146							
Logros de aprendizaje	1° Grado	37	57.18						
	2° Grado	33	63.64						
	3° Grado	29	59.55						
	4° Grado	20	88.93						
	5° Grado	27	111.48						
	Total	146							
	Grado escolar						35.135	4	0.000

3.1.5 Resultados de la relación causal de la inteligencia emocional y sus dimensiones con los logros de aprendizaje en cada área académica

La tabla 6 donde se analiza la relación de la inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y ánimo general) con los logros de aprendizaje de cada área académica que cursan los estudiantes, demuestra que la variable y dos de sus dimensiones (intrapersonal y ánimo general) no presentan ninguna relación significativa (Sig. > 0.05). Las relaciones significativas (Sig. < 0.05) se dan entre la dimensión interpersonal y los logros de aprendizaje en Educación física (Rho = 0.166), manejo del estrés con los logros en Ciencia y Tecnología (Rho = 0.175) y Comunicación (Rho = 0.163), en todas estas los coeficientes son muy bajos. Mientras que la adaptabilidad

se relaciona con los logros en Ciencia y Tecnología (Rho = 0.228), siendo el grado del coeficiente bajo.

Tabla 6

Relación de la inteligencia emocional con los logros de aprendizaje por área académica

		M	C	I	EF	CyT	EPT	CS	DPCC	R	T
V. Inteligencia emocional	Rho	0.073	0.054	0.039	0.114	0.149	0.018	0.108	0.087	0.053	0.024
	Sig. (bilateral)	0.381	0.516	0.641	0.172	0.072	0.834	0.194	0.295	0.525	0.776
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146
D. Intrapersonal	Rho	0.057	0.090	-0.016	0.072	0.098	-0.044	0.037	0.073	-0.030	-0.018
	Sig. (bilateral)	0.493	0.278	0.852	0.385	0.240	0.602	0.653	0.384	0.720	0.831
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146
D. Interpersonal	Rho	-0.033	0.129	0.112	,166*	0.054	0.008	0.116	0.083	0.117	-0.020
	Sig. (bilateral)	0.690	0.120	0.179	0.045	0.518	0.929	0.163	0.317	0.161	0.812
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146
D. Manejo del estrés	Rho	0.138	,163*	-0.002	-0.002	,175*	0.118	0.129	0.085	-0.018	0.157
	Sig. (bilateral)	0.096	0.050	0.983	0.985	0.035	0.159	0.121	0.307	0.831	0.059
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146
D. Adaptabilidad	Rho	0.141	0.141	0.133	0.093	,228**	0.092	0.151	0.110	0.080	-0.032
	Sig. (bilateral)	0.089	0.089	0.108	0.263	0.006	0.271	0.069	0.187	0.334	0.699
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146
D. Ánimo General	Rho	0.015	-0.085	-0.043	0.087	0.062	-0.042	0.016	0.028	0.010	-0.047
	Sig. (bilateral)	0.859	0.307	0.610	0.298	0.458	0.612	0.850	0.736	0.900	0.570
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146

Nota. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

De acuerdo con la tabla 7, la variable inteligencia emocional no tiene un efecto significativo ($p > 0.05$) sobre los logros de aprendizaje de ninguna de las áreas académicas llevadas por los estudiantes. Por tanto, el incremento de un punto adicional en la inteligencia

emocional no necesariamente incrementa la probabilidad de ubicarse en un nivel más elevado de logros de aprendizaje en alguna de las áreas académicas.

Tabla 7

Influencia de la inteligencia emocional en los logros de aprendizaje por área académica

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	P	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado Nagelkerke
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	
Inteligencia Emocional	M	0.007	0.0083	0.424	1.007	0.099	1.023	0.642	0.423	0.005
	C	0.004	0.0092	0.626	1.004	0.987	1.023	0.238	0.625	0.002
	I	0.005	0.0087	0.591	1.005	0.988	1.022	0.289	0.591	0.002
	EF	0.012	0.0091	0.174	1.012	0.995	1.031	1.876	0.171	0.17
	CyT	0.017	0.0089	0.057	1.017	0.999	1.035	3.656	0.056	0.029
	EPT	0.000	0.0086	0.989	1.000	0.983	1.017	0.000	0.989	0.000
	CS	0.012	0.0087	0.183	1.012	0.995	1.029	1.783	0.182	0.014
	DPCC	0.008	0.00847	0.368	1.008	0.991	1.024	0.815	0.367	0.007
	R	0.007	0.0101	0.509	1.007	0.987	1.027	0.437	0.509	0.004
	T	0.000	0.089	0.984	1.000	0.983	1.018	0.000	0.984	0.000

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

Según la tabla 8, la dimensión intrapersonal no tiene un efecto significativo ($p > 0.05$) sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en ninguna de las áreas académicas. Por tanto, el incremento de un punto adicional en la dimensión intrapersonal no necesariamente incrementa la probabilidad de ubicarse en un nivel más elevado de logros de aprendizaje en alguna de las áreas académicas.

Tabla 8*Influencia de la dimensión intrapersonal en los logros de aprendizaje por área académica*

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	Nagelkerke
D. Intrapersonal	M	0.033	0.0590	0.579	1.033	0.920	1.160	0.308	0.579	0.002
	C	0.062	0.0648	0.341	1.064	0.937	1.208	0.912	0.340	0.007
	I	-0.018	0.0624	0.777	0.982	0.869	1.11	0.08	0.777	0.001
	EF	0.041	0.0637	0.523	1.042	0.919	1.18	0.41	0.522	0.004
	CyT	0.065	0.0642	0.314	1.067	0.941	1.21	1.021	0.312	0.008
	EPT	-0.029	0.0613	0.639	0.972	0.862	1.096	0.221	0.638	0.002
	CS	0.009	0.0597	0.886	1.009	0.897	1.134	0.021	0.886	0.000
	DPCC	0.037	0.0619	0.553	1.037	0.919	1.171	0.352	0.553	0.003
	R	-0.027	0.0702	0.701	0.973	0.848	1.117	0.147	0.701	0.001
T	-0.022	0.0633	0.729	0.978	0.864	1.108	0.12	0.729	0.001	

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

La tabla 9 indica que la dimensión interpersonal tiene un efecto significativo ($X^2 = 3.916$, $p < 0.05$) y explica el 3.5% de variabilidad en los logros de aprendizaje (Pseudo $R^2 = 0.035$) en el área de Educación Física. Específicamente, por cada punto adicional en la dimensión interpersonal la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de logros de aprendizaje aumenta en un 8.1% (OR = 1.081) en el área de Educación Física. Para las demás áreas académicas no se presenta un efecto significativo ($p > 0.05$) de esta dimensión sobre los logros de aprendizaje.

Tabla 9*Influencia de la dimensión interpersonal en los logros de aprendizaje por área académica*

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	Nagelkerke
D. Interpersonal	M	-0.008	0.0358	0.992	0.925	1.025	1.065	0.045	0.832	0.000
	C	0.069	0.0399	0.082	1.072	0.991	1.159	3.048	0.081	0.025
	I	0.059	0.0386	0.126	1.061	0.984	1.144	2.372	0.123	0.02
	EF	0.078	0.0402	0.051	1.081	1.000	1.17	3.916	0.048	0.035
	CyT	0.036	0.0392	0.352	1.037	0.96	1.12	0.865	0.352	0.007
	EPT	-0.002	0.0376	0.96	0.998	0.998	1.074	0.002	0.96	0.000
	CS	0.058	0.0368	0.113	1.06	0.986	1.139	2.526	0.112	0.02
	DPCC	0.042	0.0372	0.225	1.043	0.97	1.122	1.303	0.254	0.01
	R	0.6	0.0447	0.178	1.062	0.973	1.159	1.83	0.176	0.016
T	-0.012	0.0386	0.75	0.988	0.916	1.065	0.102	0.75	0.001	

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

La tabla 10 indica que la dimensión adaptabilidad tiene un efecto significativo ($X^2 = 5.802$, $p < 0.05$) y explica el 4.6% de variabilidad en los logros de aprendizaje (Pseudo $R^2 = 0.046$) en el área de Ciencia y Tecnología. Específicamente, por cada punto adicional en la dimensión adaptabilidad la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de logros de aprendizaje aumenta en un 8.8% ($OR = 1.088$) en el área de Ciencia y Tecnología. Para las demás áreas académicas no se presenta un efecto significativo ($p > 0.05$) de esta dimensión sobre los logros de aprendizaje.

Tabla 10*Influencia de la dimensión adaptabilidad en los logros de aprendizaje por área académica*

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	Nagelkerke
D. Adaptabilidad	M	0.048	0.0330	0.145	1.049	0.984	1.120	2.152	0.142	0.017
	C	0.027	0.0362	0.459	1.027	0.957	1.103	0.554	0.457	0.005
	I	0.06	0.0345	0.083	1.062	0.992	1.136	3.069	0.08	0.026
	EF	0.037	0.0357	0.305	1.037	0.967	1.112	1.064	0.302	0.01
	CyT	0.084	0.0353	0.015	1.088	1.015	1.166	5.802	0.016	0.046
	EPT	0.021	0.0346	0.548	1.021	0.954	1.093	0.363	0.547	0.003
	CS	0.045	0.0339	0.183	1.046	0.979	1.118	1.789	1.181	0.014
	DPCC	0.035	0.0334	0.292	1.036	0.97	1.106	1.118	0.29	0.009
	R	0.036	0.0396	0.365	1.037	0.959	1.12	0.822	0.365	0.007
T	0.025	0.0352	0.472	0.975	0.91	1.045	0.52	0.471	0.005	

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

La tabla 11 indica que la dimensión manejo del estrés tiene un efecto significativo ($X^2 = 3.903$, $p < 0.05$) y explica el 3.1% de variabilidad en los logros de aprendizaje (Pseudo $R^2 = 0.031$) en el área de Ciencia y Tecnología. Específicamente, por cada punto adicional en la dimensión manejo del estrés la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de logros de aprendizaje aumenta en un 6.7% (OR = 1.067) en el área de Ciencia y Tecnología. Para las demás áreas académicas no se presenta un efecto significativo ($p > 0.05$) de esta dimensión sobre los logros de aprendizaje.

Tabla 11

Influencia de la dimensión manejo del estrés en los logros de aprendizaje por área académica

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	
D. Manejo del estrés	M	0.042	0.0305	0.167	1.043	0.983	1.107	1.935	0.164	0.015
	C	0.059	0.0337	0.081	1.061	0.993	1.133	3.088	0.079	0.025
	I	-0.008	0.0324	0.798	0.992	0.931	1.057	0.065	0.798	0.001
	EF	0.004	0.329	0.893	1.004	0.942	1.071	0.018	0.893	0.000
	CyT	0.065	0.331	0.05	1.067	1.000	1.139	3.903	0.048	0.031
	EPT	0.034	0.0313	0.271	1.035	0.973	1.101	1.22	0.269	0.01
	CS	0.049	0.0307	0.11	1.05	0.989	1.115	2.581	0.108	0.02
	DPCC	0.032	0.0306	0.301	1.032	0.972	1.096	1.077	0.299	0.009
	R	-0.001	0.0378	0.979	0.999	0.928	1.076	0.001	0.979	0.000
T	0.065	0.0342	-0	1.067	0.998	1.141	3.707	0.054	0.033	

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

Según la tabla 12, la dimensión ánimo general no tiene un efecto significativo ($p > 0.05$) sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en ninguna de las áreas académicas. Por tanto, el incremento de un punto adicional en la dimensión ánimo general no necesariamente incrementa la probabilidad de ubicarse en un nivel más elevado de logros de aprendizaje en alguna de las áreas académicas.

Tabla 12*Influencia de la dimensión ánimo general en los logros de aprendizaje por área académica*

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	p	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X ²	Sig.	
D. Ánimo general	M	0.006	0.0192	0.755	1.006	0.969	1.045	0.097	0.755	0.001
	C	-0.027	0.0208	0.200	0.974	0.935	1.014	1.641	0.200	0.013
	I	-0.007	0.0201	0.732	0.993	0.955	1.033	0.117	0.732	0.001
	EF	0.021	0.0207	0.307	1.021	0.981	1.064	1.054	0.305	0.009
	CyT	0.06	0.0204	0.426	1.016	0.977	1.058	0.634	0.46	0.005
	EPT	-0.011	0.0194	0.582	0.989	0.953	1.028	0.303	0.582	0.002
	CS	0.003	0.0193	0.861	1.003	0.966	1.042	0.031	0.861	0.000
	DPCC	0.002	0.0198	0.937	1.002	0.964	1.041	0.006	0.937	0.000
	R	0.005	0.0228	0.84	1.005	0.961	1.05	0.041	0.84	0.000
	T	-0.012	0.0205	0.565	0.988	0.949	1.029	0.332	0.565	0.003

Nota. B = Beta, X² = Chi-cuadrado. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

3.1.6 Resultados de la relación causal de la inteligencia cognitiva con los logros de aprendizaje en cada área académica

La tabla 13 donde se analiza la relación de la inteligencia cognitiva con los logros de aprendizaje de cada área académica que cursan los estudiantes, demuestra que se presentan relaciones significativas y directas con todas las áreas. Estas relaciones de la inteligencia cognitiva se presentan en un grado muy débil con el área de Religión (Rho = 0.177) y el área de Educación Física (Rho = 0.220); en un grado débil con las áreas de Tutoría (Rho = 0.255), Educación para el Trabajo (Rho = 0.273), Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (Rho = 0.311), Comunicación (Rho = 0.335), Ciencias Sociales (Rho = 0.395), Ciencia y Tecnología (Rho = 0.422) e Inglés (Rho = 0.453); y en un grado medio con el área de Matemática (Rho = 0.532).

Tabla 13*Relación de la inteligencia cognitiva con los logros de aprendizaje por área académica*

		M	C	I	EF	CyT	EPT	CS	DPCC	R	T
	Rho	,532**	,335**	,453**	,220**	,422**	,273**	,395**	,311**	,177*	,255**
Inteligencia cognitiva	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.008	0.000	0.001	0.000	0.000	0.032	0.002
	N	146	146	146	146	146	145	146	146	146	146

Nota. M = Matemática, C = Comunicación, I = Inglés, EF = Educación Física, CyT = Ciencia y Tecnología, EPT = Educación para el Trabajo, CS = Ciencias Sociales, DPCC = Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, R = Religión, T = Tutoría

La tabla 14 indica que la variable inteligencia cognitiva tiene un efecto significativo ($p < 0.05$) en los logros de aprendizaje y explica su variabilidad en las distintas áreas: Matemática (34.1%), Comunicación (14.2%), Inglés (23.3%), Educación Física (5.5%), Ciencia y Tecnología (19.4%), Educación para el Trabajo (6%), Ciencias Sociales (24.5%), Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (13.4%), Religión (4.3%) y Tutoría (11.9%). Específicamente, por cada punto adicional en la inteligencia cognitiva la probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de logros de aprendizaje aumenta en un 20% en Matemática, 10.7% Comunicación, 14% en Inglés, 5.9% en Educación Física, 12.7% en Ciencia y Tecnología, 5.8% en Educación para el Trabajo, 14.7% en Ciencias Sociales, 9.7% en Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, 5.7% en Religión y 9.2% en Tutoría.

Tabla 14*Influencia de la inteligencia cognitiva en los logros de aprendizaje por área académica*

Variables predictoras	Área académica	B	Error estándar	P	95% IC para OR			Información de ajuste de modelo		Pseudo R cuadrado Nagelkerke
					Odds Ratio	Inferior	Superior	X2	Sig.	
Inteligencia cognitiva	M	0.182	0.0297	0.000	1.200	1.132	1.272	51.499	0.000	0.341
	C	0.101	0.2460	0.000	1.107	1.054	1.161	18.305	0.000	0.142
	I	0.131	0.259	0.000	1.14	1.083	1.199	30.757	0.000	0.233
	EF	0.057	0.0237	0.015	1.059	1.011	1.109	6.277	0.012	0.055
	CyT	0.119	0.0247	0.000	1.127	1.073	1.183	26.139	0.000	0.194
	EPT	0.057	0.0209	0.007	1.058	1.016	1.103	7.678	0.006	0.06
	CS	0.138	0.0205	0.000	1.147	1.093	1.205	35.181	0.000	0.245
	DPCC	0.092	0.0228	0.000	1.097	1.049	1.147	17.617	0.000	0.134
	R	0.056	0.0254	0.028	1.057	1.006	1.111	4.908	0.027	0.043
T	0.088	0.0255	0.001	1.092	1.039	1.148	13.657	0.000	0.119	

CAPITULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Discusión

La finalidad de este estudio es determinar la influencia de la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo, para lo cual se lleva a cabo una investigación detallada que implicó la revisión de estudios previos y teorías relevantes relacionadas con las variables en cuestión. Los resultados se alcanzan gracias a la aplicación de instrumentos de medición cuyas propiedades de validez y confiabilidad han sido sometidas a una rigurosa evaluación, de este modo se garantiza que los datos obtenidos son fiables y representan de manera precisa la realidad analizada. En cuanto a validez externa se tiene que estos resultados son generalizables a todos los estudiantes de nivel secundario de esta institución educativa puesto que se utilizó un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, pero no se pueden externalizar a estudiantes de otras instituciones ya que aquellos presentan condiciones y problemáticas diferentes; sin embargo, el estudio en general es de gran utilidad como antecedente para futuras investigaciones en tanto los resultados mostrados son verídicos y objetivos. Respecto a limitaciones, por un lado, se tiene la escasez de investigaciones previas que exploran la influencia entre la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje, esta falta de antecedentes limita la capacidad de establecer comparaciones, corroborar los hallazgos y realizar un análisis más exhaustivo; por otro lado, se tuvo ciertas complicaciones al aplicar los instrumentos de manera virtual a toda la muestra estipulada en el tiempo previsto, requiriendo de una segunda fecha para completar la evaluación.

Con respecto al grado de relación, se observa que existe una relación significativa entre la IE y los logros de aprendizaje, pero en un grado muy bajo, prácticamente nulo. Esto puede explicarse debido a que, si bien la IE es la totalidad de atributos de un individuo para mantenerse enfocado en sus metas, motivado a pesar de los desafíos, la capacidad para

gestionar sus emociones, enfrentar las presiones y demandas del entorno social (Goleman, 1995; Bar-On, 1997), el alcance de objetivos de aprendizaje en la etapa escolar, puede estar ligado a otros factores individuales o del entorno escolar. Investigadores en distintos niveles educativos dan a conocer en sus estudios que la IE y los logros de aprendizaje o rendimiento académico no se relacionan, esto pasa en estudiantes de secundaria (Jimbo, 2020; Funegra, 2022) y primaria (Herrera, 2021; Marcatinco, 2021). En contraste, Bocanegra (2024) sí encontró una relación significativa y directa entre la IE y el rendimiento académico en primaria, mientras que De La Cruz (2022) encontró esta misma relación en secundaria, resultados con fuerza de relación media e incluso alta. En el análisis de causalidad, si bien la IE influye significativamente en los logros de aprendizaje, la variabilidad que explica es solo un 3.9%, mientras que Xhani et al. (2023), obtuvo resultados más consistentes ya que en su estudio, encontró que la inteligencia emocional explica el 16.3% de la variación en el rendimiento académico. Esto último puede deberse a que Xhani et al. (2023) recogió sus datos en estudiantes con edades de 10 a 14 años, con un instrumento distinto y en una localidad ubicada en un país europeo, donde el modelo educativo prioriza otros aspectos en la evaluación de los aprendizajes y le da otro valor al fortalecimiento de la inteligencia emocional. Según el MINEDU (2016), la evaluación debe ser un proceso continuo al servicio del aprendizaje, pero en esta institución es posible que se enfoque principalmente en la certificación de conocimientos necesarios para que los estudiantes destaquen en los exámenes de admisión. Además, aunque algunas competencias evaluadas están vinculadas a la inteligencia emocional, la mayoría se centra en contenidos académicos, lo que sugiere que los docentes podrían no estar integrando de manera efectiva las capacidades emocionales en su evaluación del aprendizaje de las distintas áreas académicas. Por otro lado, sí hay una relación significativa y directa, con fuerza de relación media, entre la inteligencia cognitiva y los logros de aprendizaje, y no solo eso sino que además la inteligencia cognitiva explica

el 22.9% de variabilidad en los logros de aprendizaje, esto se traduce en que ante una mayor inteligencia cognitiva hay mejores resultados en el rendimiento académico, fundamentándose en lo que Resing y Drenth (2007) aseveran sobre la inteligencia cognitiva, presentándola como un cúmulo de habilidades mentales necesarias para adquirir y poner en práctica conocimientos, de manera efectiva, con la finalidad de solucionar problemas y alcanzar objetivos y metas definidas. De manera similar, autores como Caemmerer et al. (2023) y Hajovsky et al. (2023), también obtuvieron resultados parecidos en su estudio, observando un efecto estadísticamente significativo de la inteligencia cognitiva sobre el aprendizaje. Pairazaman (2020) aunque solo investigó la relación entre CI y rendimiento académico y lo hace en estudiantes universitarios, encuentra que a mayor CI los estudiantes muestran y mejores resultados académicos. Aparentemente, independientemente de dónde se haya realizado el estudio y con qué instrumentos se evalúe o en qué nivel educativo se investigue, la inteligencia cognitiva alcanza a explicar los resultados académicos o de logros de aprendizaje.

En cuanto al primer objetivo específico, al comparar la IE según sexo se observa que los varones tienen puntuaciones más altas en comparación con las mujeres; es decir, presentan una gama de habilidades emocionales, interpersonales y personales que facilitan el manejo de las presiones del entorno social (Bar-On, 1997). Por un lado, hay estudios con resultados semejantes (Medina, 2020; Asenjo y Ñiquen, 2023); por otro lado, hay estudios que respaldan que son las mujeres las que destacan en la IE (Navarro et al., 2016; Suárez y Martín, 2019; González y Bello, 2023). Mientras que al comparar la IE según el grado escolar, los estudiantes de 4° son los que mayor IE reportan, los de 1°, 5° y 3° tienen una IE similar, pero los de 2° son los que menor IE evidencian con amplia diferencia respecto a los demás grados. Esto indica que los estudiantes de 2° presentan las mayores de dificultades en cuanto a la capacidad para comprenderse a sí mismos, entender sus emociones, ser

empáticos, responsables socialmente, adaptarse a los cambios, controlar impulsos, ser felices y optimistas, que son los indicadores de los cinco componentes de la IE según Bar-On (citado por Ugarriza y Pajares, 2005). En sentido opuesto, Asenjo y Ñiquen (2023) encontraron que los puntajes generales de IE iban descendiendo desde los 14 a los 17 años, esto en estudiantes de una institución educativa del Callao; este resultado evidencia que el contexto social puede influir en las capacidades de gestión emocional de los adolescentes, así también como las estrategias educativas para ir desarrollando esta capacidad desde que los estudiantes ingresan a la secundaria.

Respecto al segundo objetivo específico, al comparar la inteligencia cognitiva (IC) según sexo se observa que las mujeres superan a los varones, es decir, ellas en palabras de Resing y Drenth (2007), tienen habilidades mentales más desarrolladas, requeridas para obtener conocimientos y utilizarlos de forma eficaz para resolver problemas. Estudios como el de Kaufman et al. (2016), Hernández et al. (2017), Grégoire (2020), Rodríguez-Cancino y Concha-Salgado (2023) respaldan estos resultados. En tanto que, al comparar la CC según el grado escolar, los estudiantes de 5° tienen una puntuación promedio superior a los demás grados, los cuales van en orden descendente hasta llegar a 1° donde se presentan los menores puntajes de CC, esto sugiere que los estudiantes al avanzar en grado y aumentar en edad, van mejorando su inteligencia cognitiva general.

En el tercer objetivo específico se comparan los logros de aprendizaje, en primer lugar, según el sexo de los estudiantes, aquí los resultados muestran que las mujeres poseen mejores logros de aprendizaje que los varones, en palabras de Morveli (2019), ellas destacan en el alcance de objetivos, propósitos y metas establecidas para culminar con éxito el año escolar. Resultado semejante al de Abad (2020), quien realizó su estudio en estudiantes de primaria, y Jiménez et al. (2024) que trabajó con nivel secundaria. En segundo lugar, se encontró una tendencia de mejores logros de aprendizaje en los grados superiores, esto puede

deberse a que a medida que se avanza en grado escolar hay más experiencia académica, mayor motivación, mejor entrenamiento en hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, mayor madurez y regulación emocional, algo que en los primeros grados mayormente no se da, al respecto De Smedt et al. (2020) señalan que entre el final de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria hay menor motivación e interés por aprender; Abad (2020) también detectó en su análisis, con alumnos de primaria, que el rendimiento disminuye con el paso de los años, sobre todo en los varones. No obstante Lozano-Blasco et al. (2022) identificaron que ni la edad ni el sexo son factores determinantes en el rendimiento académico. En suma, los resultados comparativos de logros de aprendizaje guardan similitud con los de inteligencia cognitiva señalados anteriormente, esto es interesante porque respalda la relación general encontrada entre estas dos variables.

Continuando, en el cuarto objetivo específico al analizar la influencia de la inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones con los logros de aprendizaje en cada materia escolar, se encuentra que la relación es significativa pero prácticamente nula entre la dimensión interpersonal y los logros en Educación Física, con una variabilidad explicada de solo 3.5%; de manera similar entre la dimensión manejo del estrés con los logros en Ciencia y Tecnología y Comunicación, con una variabilidad explicada de solo 4.6% en Ciencia y Tecnología; y una relación baja entre la dimensión adaptabilidad y los logros en Ciencia y Tecnología con una variabilidad explicada de solo 4.6%. MINEDU (2019) refiere que los logros de aprendizaje se traducen en que el estudiante es capaz de emplear sus habilidades para resolver problemas con éxito. Esto quiere decir que, aunque la inteligencia emocional puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje al abarcar habilidades socioemocionales como la inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés o ánimo general, solo algunas dimensiones influyen en los logros de aprendizaje, pero no llegan a explicar la variabilidad de estos logros ni en 5%.

Finalmente, en el quinto objetivo específico analizando la influencia de la inteligencia cognitiva con los logros de aprendizaje de cada área se observan relaciones significativas y directas con todas ellas. Las relaciones de grado muy débil son entre la inteligencia cognitiva y los logros en las áreas de religión y educación física que puede deberse a la naturaleza de los contenidos manejados y su forma de evaluarse, por ejemplo el curso de religión suele centrarse en la parte espiritual lo cual no se evalúa a través del razonamiento lógico o la resolución de problemas, al igual que educación física que tiene como enfoque principal el desarrollo de habilidades motrices, aptitudes para el deporte, entre otras. En la mayoría de los cursos restantes se visualiza una relación de grado débil pero aceptable entre los logros de aprendizaje y la inteligencia cognitiva, dando a entender qué tanta importancia tiene que los estudiantes desarrollen su inteligencia cognitiva para tener un desempeño académico apropiado en las distintas materias escolares. Cabe destacar que la fuerza de relación de grado medio sólo se observa entre los logros de aprendizaje del área de matemática con la inteligencia cognitiva, esto se puede sustentar debido a que las matemáticas requieren principalmente habilidades de razonamiento lógico y resolución de problemas, habilidades estrechamente relacionadas con las que señala Spearman (citado por Demetriou, 2002) en su definición de del factor g o inteligencia general. Cabe precisar que la variabilidad de los logros de aprendizaje explicada por la inteligencia cognitiva se visualiza en las áreas de matemática (34.1%), Ciencias Sociales (24.5%), Inglés (23.3%), Ciencia y Tecnología (19.4%) y Comunicación (14.2%). Estudios como los de Caemmerer et al. (2023) demostraron esta influencia de la inteligencia cognitiva en habilidades de matemática y escritura; y Hajovsky et al. (2023) en la comprensión lectora y habilidades de lectura. Esto deja entrever que en el curso de matemática, la inteligencia cognitiva es clave y no puede ser ignorada por los sistemas educativos que buscan mejorar los logros de las competencias matemáticas.

En consecuencia, la hipótesis planteada en esta investigación se acepta de manera parcial pues, por un lado, se halló una influencia significativa de la inteligencia emocional en los logros de aprendizaje, pero con un porcentaje de explicación reducido; sin embargo, la inteligencia cognitiva sí explica los logros de aprendizaje con una mayor consistencia.

CONCLUSIONES

La inteligencia cognitiva influye significativamente en los logros de aprendizaje, explicando su variabilidad en más del 20%; mientras que la inteligencia emocional tiene una influencia significativa en los logros de aprendizaje explicando su variabilidad en 3.9%, en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo.

En lo que corresponde al sexo de los estudiantes, los varones reflejan una inteligencia emocional significativamente más alta que las mujeres. Y en cuanto al grado escolar, los estudiantes de 4° reportan la inteligencia emocional más alta y los de 2° la más baja, resultados que son significativos.

Respecto al sexo, las mujeres reflejan una inteligencia cognitiva significativamente más alta que los varones. Además, la inteligencia cognitiva varía significativamente entre los grados escolares, siendo más alta en los grados superiores.

Considerando el sexo, las mujeres reportan logros de aprendizaje significativamente más elevados que los varones. Así mismo, estos logros varían significativamente entre los grados escolares, mostrando un desempeño más alto los estudiantes de grados superiores.

La inteligencia interpersonal tiene una influencia significativa en los logros de aprendizaje de Educación Física explicando su variabilidad en 3.5%, la dimensión adaptabilidad influye en Ciencia y Tecnología explicando su variabilidad en 4.6%, así mismo la dimensión manejo del estrés influye también en Ciencia y Tecnología explicando su variabilidad en 3.1%.

La inteligencia cognitiva influye en los logros de aprendizaje de todas las áreas académicas cursadas por los estudiantes, explicando la variabilidad de estos logros en un rango de 4.3% a 34.1%, las áreas con menor variabilidad explicada son Religión, Educación física y Educación para el Trabajo, mientras que las áreas con mayor variabilidad explicada son Matemática, Inglés y Ciencias Sociales.

RECOMENDACIONES

A los docentes, dado que la inteligencia cognitiva influye en mayor medida en los logros de aprendizaje, se sugiere incorporar en las experiencias de aprendizaje estrategias didácticas que fortalezcan habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

A los responsables del Área Psicopedagógica, diseñar y ejecutar un programa enfocado a fortalecer y mejorar la inteligencia emocional, y sus componentes, centrando los esfuerzos en las mujeres y en los estudiantes de 2° grado.

A los responsables del Área Psicopedagógica, implementar un programa de para fortalecer los procesos cognitivos como la memoria, la atención y el razonamiento; este programa puede incluir ejercicios específicos y juegos diseñados para mejorar la inteligencia cognitiva sobre todo en los varones y estudiantes de primer y segundo grado.

A los docentes, ofrecer apoyo adicional en las tutorías individuales a los estudiantes que en las experiencias de aprendizaje identifiquen con mayores necesidades, presentando especial atención en los grados de 1° y 2°, así como en los varones.

A futuros investigadores, realizar un estudio más profundo sobre la influencia de las dimensiones de la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje de esta u otra institución educativa, interpretando la realidad desde la experiencia de los docentes y estudiantes.

Al director, implementar un sistema de capacitación a los docentes según especialidad y cursos a los cuales se les asigna para que mejoren sus estrategias didácticas orientándose a desarrollar los procesos cognitivos básicos con actividades específicas dentro de la planificación de las experiencias de aprendizaje de los diferentes cursos.

REFERENCIAS

- Abad, C. (2022). Relación entre factores sociodemográficos, actividad física extraescolar y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11 (63), 60-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279810>
- Alarcón Cubas, A. P. (2019). *Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en adolescentes de una institución educativa privada de Chiclayo, 2019* [tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/8538/Alarc%c3%b3n%20Cubas%20Ana%20Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, W. L. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 7(14). <https://doi.org/10.55777/rea.v7i14.996>
- Asenjo, R. y Ñiquen, G. (2023). *Factores Sociodemográficos asociados a la Inteligencia Emocional en adolescentes de una Institución Educativa Privada De La Perla-Callao* [tesis de posgrado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio UCSS. <https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/2075/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avendaño, W. y Gamboa, A. (2021). Impacto de los estudios de la inteligencia sobre la educación para la innovación. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 359-380. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1410>
- BarOn, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). El modelo Bar-On de inteligencia emocional-social (ESI)1. *Psicothema*, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I)*. Multi-Health Systems.
- Bocanegra, K. (2024). *Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en estudiantes del nivel primario de una institución educativa, Lambayeque* [tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/137039/Bocanegra_LKJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boccardo, F., Sasia, A. y Fontenla, E. (1999). *Inteligencia emocional. En A. Vallés, El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil

Cabrera, M. C. (2004). *Aproximación de las Neurociencias a la Conducta*. El Manual Moderno.

Caemmerer, J. M., Reynolds, M. R. y Keith, T. Z. (2023). Beyond individual tests: Youth's cognitive abilities on their math and writing skills. *Learning and Individual Differences, 102*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102271>

Calderón, C., Palominos, D., Briceño, M., Rojas, J., Peña, K. y Henríquez, D. (2022). Versión abreviada de la escala de matrices progresivas de Raven para población con talento académico: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta al Ítem. *Estudios pedagógicos, 48*(3), 205-222. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000300205

Camas, I. (2021). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria*. Universidad Zaragoza. <https://core.ac.uk/reader/478827717>

Cid, F. (2017). *¿Qué es la inteligencia?*. Bubok.

Curo, G. (2021). *Coficiente intelectual e inteligencia emocional en estudiantes de 4º y 5º de secundaria de la institución educativa Daniel Becerra Ocampo, Moquegua-2020* [tesis de pregrado, Universidad José Carlos Mariategui]. <http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/1081?show=full>

De La Cruz, V. (2022). *Inteligencia emocional y niveles de logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 11040, Laguna Huanama* [tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79570/DeLaCruz_DL CVJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De Winter, J. C. F., Dodou, D. y Eisma, Y. B. (2023). Responses to Raven matrices: Governed by visual complexity and centrality. *Perception, 52*(9), 645-661. <https://doi.org/10.1177/03010066231178149>

- Demetriou, A. (2002). Tracing Psychology's Invisible Giant and Its Visible Guards. In R. Stenberg y E. Grigorenko (Eds.). *The General Factor of Intelligence: How General Is It?* (pp. 3–18). Lawrence Erlbaum Associates. <https://arthurjensen.net/wp-content/uploads/2015/12/The-General-Factor-of-Intelligence-How-General-Is-It.pdf>
- Destomo, D., Istaitin, I. y Sudawarti, S. (2021). Student learning achievements reviewed from learning facilities, peer environment, motivation, and discipline (study at smp batik surakarta). *Revista Internacional de Investigaciones Económicas, Empresariales y Contables*, 5(2). <https://www.jurnal.stieaas.ac.id/index.php/IJEBAR/article/view/2361>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E. y Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Díaz, N. S., & Rendos, M. V. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes entre 16 a 18 años de edad* [tesis de pregrado, Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8598/1/inteligencia-emocional-rendimiento-academico.pdf>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67025/008200430075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Feldman, B. L., Robin L., Pietromonaco, P. & Eysell, K.(1998). ¿Son las mujeres el sexo “más emocional”? Evidencia de las experiencias emocionales en el contexto social. *Cognición y emoción*, 12 (4), 555 - 578. <https://www.affective-science.org/pubs/1998/FBRobinetal98.pdf>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

- Flores, C. A. y Flores, K. L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-darling, Ryan-joiner, Shapiro-wilk y Kolmogórov-smirnov. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 23(2), 83-106. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3412237018/index.html>
- Funegra, H. (2022). *Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Lima – 2022* [tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101581/Funegra_GH-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, M. y Giménez-Más, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gonzales, D. (2003). ¿Qué es la inteligencia humana?. *Revista Cubana de Psicología*, 1, 39-49. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20s1/04.pdf>
- González, L. y Bello, Z. (2023). Un estudio de inteligencia emocional y género en escolares: un énfasis en las diferencias. *Alternativas cubanas en Psicología*, 11 (32), 62-69. <https://acupsi.org/wp-content/uploads/2023/08/07-Inteligencia-emocional-GonzalezL-et-al.pdf>
- Gonzalez, R. y Parra, N. (2021). Neuropsicología de la Inteligencia. *Ciencia Latina*, 1-25. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9371>
- Grégoire, J. (2020). Intellectual differences between boys and girls, 35 years of evolution between WISC-R and WISC-V. *A.N.A.E.*, 169, 1-8. <https://acortar.link/8yOw0X>
- Gujarati, D. N. y Porter, D. C. (2010). *Econometría* (5.^a ed.). McGraw-Hill. <https://fvela.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/econometria-damodar-n-gujarati-5ta-ed.pdf>

- Hajovsky, D. B., Niileksela, C. R., Olsen, S. C. y Sekula, M. K. (2023). Do Cognitive–Achievement Relations Vary by General Ability Level? *Journal of Intelligence*, 11(9), 177. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11090177>
- Hernández, A., Aguilar, C., Paradell, E., Muñoz, M., Vannier, L. y Vallar, F. (2017). The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29(4), 469-474. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72753218006.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Interamericana. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Herrera, N. (2021). *Relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional de los alumnos del 5° y 6° grado de Primaria del Colegio Santa Rosa en Lambayeque, 2018* [tesis de pregrado, Universidad de Huánuco]. Repositorio UDH. <https://core.ac.uk/reader/481425258>
- Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (2013). *Applied Logistic Regression* (3.a ed.). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/0471722146>
- Huahuachampi, B. y Zavaleta, M. (2020). *Inteligencia emocional en el contexto Covid-19 y los logros de aprendizaje en el área de educación para el trabajo. en estudiantes del quinto año de secundaria, del Glorioso Colegio Nacional de Ciencias del Cusco, 2020* [tesis de posgrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/11796/SEchbojh%26zaquma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2015). Glosario de términos educativos. Lima – Perú. 112-113. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1170/glosario.pdf
- Infantes, A. (2023). *Modelos de inteligencia emocional*. Universidad de Murcia.
- Jimbo, D. (2020). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio en Azogues* [tesis de pregrado, Universidad de Cuenca].

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/34757>

- Jiménez, R., Dalmau, J., Gargallo E. y Arriscado, D. (2024). Factores asociados al rendimiento académico de los adolescentes de La Rioja (España): hábitos de vida, indicadores de salud y factores sociodemográficos. *Nutr. Hosp.*, 41 (1), 19-27. <https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v41n1/0212-1611-nh-41-1-19.pdf>
- Kaufman, A., Engi, S. y Coalson, D. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-V*. John Wiley & Sons. <https://psycnet.apa.org/record/2016-01741-000>
- Llanga, E. & Moscoso, M. (2018). Coeficiente intelectual y el rendimiento académico en los estudiantes de la Unidad Educativa “Fernando Daquilema” Riobamba octubre 2017 - marzo 2018 [tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4886/1/UNACH-FCEHT-TG-P.EDUC-2018-000037.pdf>
- Lorenzo, J. (2024). *Serie Monográfica: Normalización -Estandarización de Variables*. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/d72022b2-0301-43ac-b24f-4d15ecabceac/content>
- Lozano-Blasco, R., Quílez-Robres, A., Usán, P., Salavera, C. y Casanovas-López, R. (2022). Tipos de inteligencia y rendimiento académico: una revisión sistemática y metaanálisis. *J. Intell.*, 10 (4), 123. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040123>
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). *EQ ¿Qué es inteligencia emocional?*. Madrid. https://issuu.com/roger21estelar/docs/que_es_inteligencia_emocional_-_dor_aa2b5924217c94#:~:text=La%20inteligencia%20emocional%20abarca%20cu%20alidades,mejore%20la%20calidad%20de%20vida.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Martínez Roca.
- Marcatinco, B. (2021). *Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en alumnos de la Institución Educativa N° 24073 Luis Alfaro Calle – Ayacucho 2020* [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Autónoma de Ica. <https://repositorio.autonmadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/1058>
- Medina, E. (2020). *¿Hay diferencia en la Inteligencia Emocional de Hombres y Mujeres? Un estudio empírico realizado en la Comunidad Valenciana* [tesis de pregrado, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10234/192064>

- Mendoza, J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Salesiano Técnico “Don Bosco” - El Tambo* [tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/7331>
- Mejía, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica* (17), 10-32. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- Ministerio de Educación. (2023a). *¿Cuál es el estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes?: Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/10/Reporte-HSE-EM-2022.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?: Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-Nacional-EM-2022.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Primaria*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacionprimaria-2019/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Morales, P. y Rodríguez, L. (2016). Aplicación de los coeficientes correlación de Kendall y Spearman. *Agrollanía*, 13. <https://biblat.unam.mx/hevila/Agrollania/2016/vol13/8.pdf>
- Morveli, A. (2019). *Autoestima y su relación con los logros de aprendizaje en el área de matemáticas de los Alumnos Cuarto Grado de la Institución Educativa Primaria 72 369 de la Comunidad de Jacha Perú Distrito de Moho, Provincia de Moho, Región Puno, año 2019* [tesis para optar el título profesional de licenciado en educación primaria, Universidad Católica los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/13500>
- Navarro, N., Illesca, M., Rojo, R., González, L., Gittermann, R., Garrido, R. y Rascón, C. (2022). *Inteligencia emocional y perfil sociodemográfico en estudiantes de primer*

- año de una facultad de Medicina. *Rev. Méd. Chile*, 150 (1).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872022000100054
- Novales, A. (2010). *Análisis de regresión*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis de Regresion.pdf>
- OCDE (2019a). *Resultados de PISA 2018 Perspectivas e interpretaciones*. Publicaciones de la OCDE. París.
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OCDE (2019b). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*, PISA. Publicaciones de la OCDE, París,
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *Resultados PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación, PISA*. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Osorio, J. (2000). Principios éticos en la investigación con seres humanos y animales. *Revista Medicina (Buenos Aires)*, 60(2), 255-258.
https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol60-00/2/v60_n2_255_258.pdf
- Pacheco, L. (2021). *Propiedades psicométricas del instrumento Scrambled Adaptive Matrices en escolares de Huancayo* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20657>
- Pairazaman, D. (2020). *Influencia del coeficiente intelectual en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Profesional de Enfermería de la Uladech Huaraz, 2019* [tesis de posgrado, Universidad Peruana de Ciencias e Informática]. Repositorio UPCI. <https://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/77>
- Pino, M. y Arán, V. (2019). Children's Conceptions of Intelligence. What Is the Role of Executive Functions and Self - Regulation?. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 287 – 303.

- Ramírez, A. y Polack, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte De La Ciencia*, 10(19), 191-208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Raven, J. C. (1956). *Progressive Matrices, sets A, B, C, D and E*. London: H. K. Lewis
- Raven, J. C. (2000). Las matrices progresivas de Raven: cambio y estabilidad a lo largo de la cultura y el tiempo. *Psicología cognitiva*, 41(1), 1-48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
- Red Educativa Mundial. (2024, 3 de enero). *Desafíos educativos en el 2024: navegando las aguas de la transformación*. Red Educativa Mundial. Consultado el 22 de julio del 2024. <https://www.redem.org/desafios-educativos-en-el-2024-navegando-las-aguas-de-la-transformacion/>
- Resing, W. y Drenth, P. (2007). *Intelligence: knowing and measuring*. Editor Nieuwexijds
- Rivas, R., Moreno, J. y Talavera, J. O. (2013). Investigación clínica XVI. Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(4), 414-419. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745490011>
- Rodríguez-Cancino, M. y Concha-Salgado, A. (2023). WISC-V Measurement Invariance According to Sex and Age: Advancing the Understanding of Intergroup Differences in Cognitive Performance. *JIntelligence*, 11 (9), 180. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11090180>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. Basic Books.
- Sánchez, M. P. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología* [tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio UANL. <http://eprints.uanl.mx/1755/1/1020154717.PDF>
- Sistema de Consulta de Resultados de Evaluaciones (s.f.). *Evaluación Censal*. Consultado el 5 de junio del 2022. https://sistemas15.minedu.gob.pe:8888/evaluacion_censal_publico

- Suárez, M. y Martín, J. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22 (2), 93-117. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666696004/html/>
- Sternberg, R. (1996). *The triarchic theory of intelligence*. In D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Beyond Traditional Intellectual Assessment: Contemporary and Emerging Theories, Test, and Issues*. Guilford Press.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trujillo-Flores, M. y Rivas-Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona* (4), 129-160. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/817/789>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. Lima: Edición de las autoras.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Vera, C. y Zegarra, M. (2017). *Conducta Adaptativa y Capacidad Intelectual en Estudiantes con Discapacidad Intelectual Incluidos en Instituciones Educativas Regulares y Cetpros* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/09c0dc73-6b1c-45fb-b09e-dec515490d66>
- Walrath, R., Willis, J., Dumont, R. y Kaufman, A. S. (2020). *Factor-analytic models of intelligence*. In R. J. Sternberg & A. S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Khani, D., Hoxhaj, B., Zykaj, A., & Sinaj, E. (2023). *The influence of emotional intelligence on pupils' achievements at school. Journal of Educational and Social Research.* 13.

(2), 215 – 228.

<https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/13355/12945>

ANEXOS

Anexo 1: Cantidad de participantes por sexo, eda y grado escolar

		Sexo		Edad				
		Masculino	Femenino	12	13	14	15	16
		f	f	f	f	f	f	f
Grado escolar	1° Grado	18	19	36	1	0	0	0
	2° Grado	20	13	1	29	2	1	0
	3° Grado	14	15	0	1	26	2	0
	4° Grado	11	9	0	0	9	10	1
	5° Grado	10	17	0	0	0	6	21

Anexo 2: Instrumento para medir la variable inteligencia emocional

ANEXOS

Nombre : _____ Edad : _____ Sexo : _____
Colegio : _____ Estatal () Particular ()
Grado : _____ Fecha : _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares del Águila

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

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

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

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me molesta.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49. Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	1	2	3	4
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60. Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

FICHA TÉCNICA

Nombre: EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory

Autor: Reuven Bar-On

Año: 1997

Procedencia: Toronto, Canadá

Adaptación: Ugarriza y Pajares (2005) en Perú

Tipo de aplicación: individual y colectiva

Total de ítems: 60

Tiempo de aplicación: 20 a 25 minutos aproximadamente

Materiales: disquete que contiene la forma completa, calificación computarizada y perfiles presentados en el Manual técnico del ICE: NA (Ugarriza y Pajares, 2004).

Calificación: en escala likert de 1 a 4 puntos

Validez: validación de constructo garantizada para publicación y uso clínico y educativo, con correlaciones inversas significativas entre depresión y las dimensiones de adaptabilidad y estado de ánimo general (Ugarriza y Pajares, 2005).

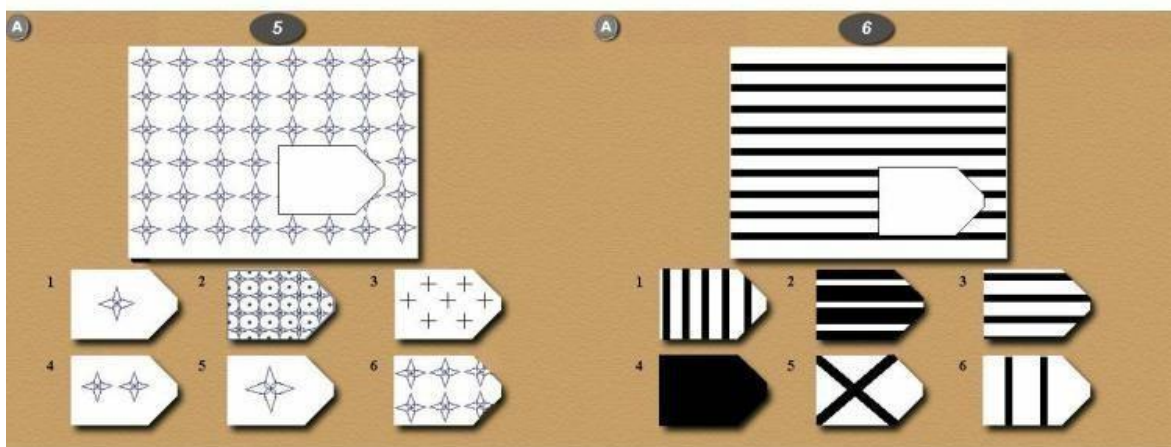
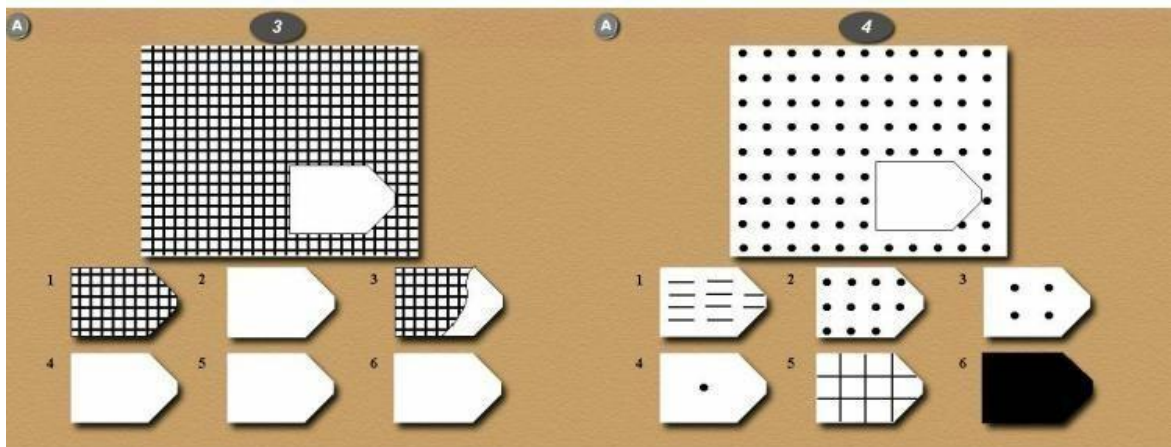
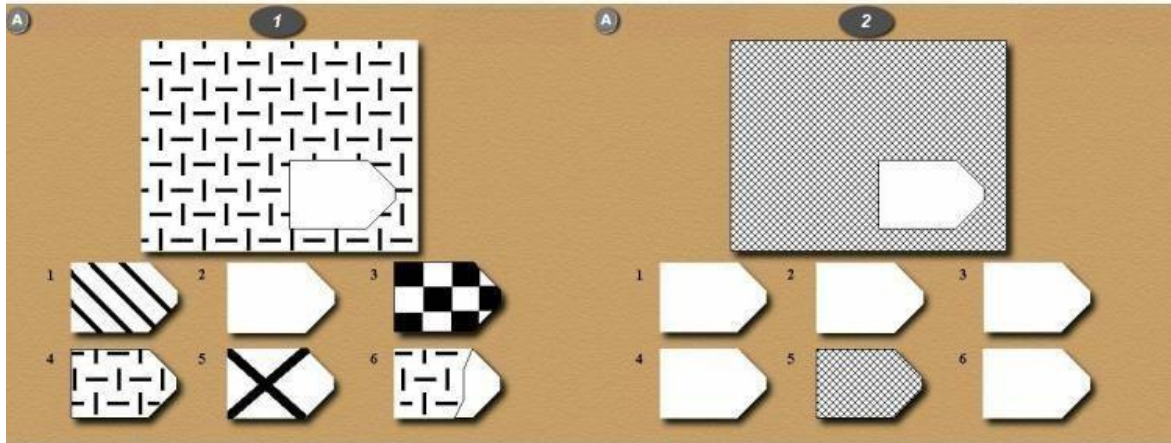
Confiabilidad: entre .79 y .82 para el coeficiente emocional total; entre .63 y .73 para el manejo del estrés; y entre .79 y .84 para el estado de ánimo general (Ugarriza y Pajares, 2005).

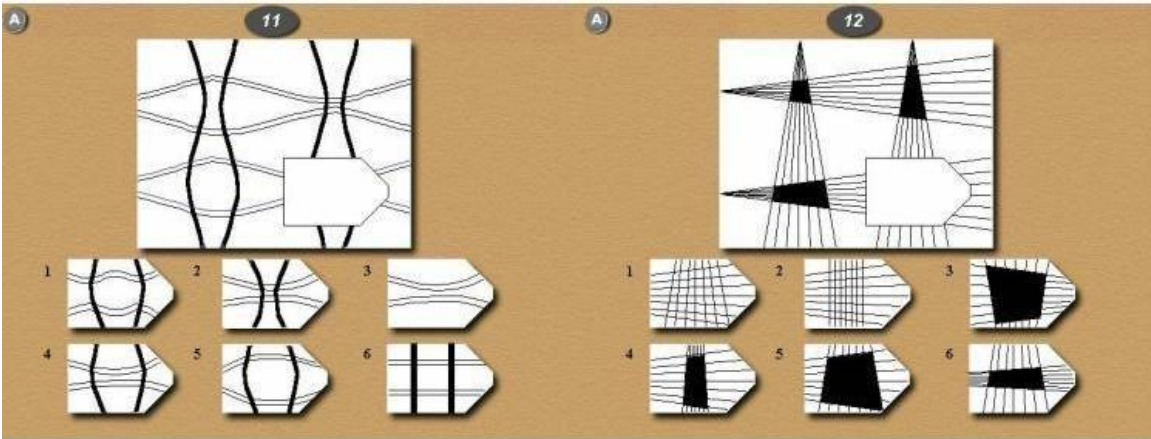
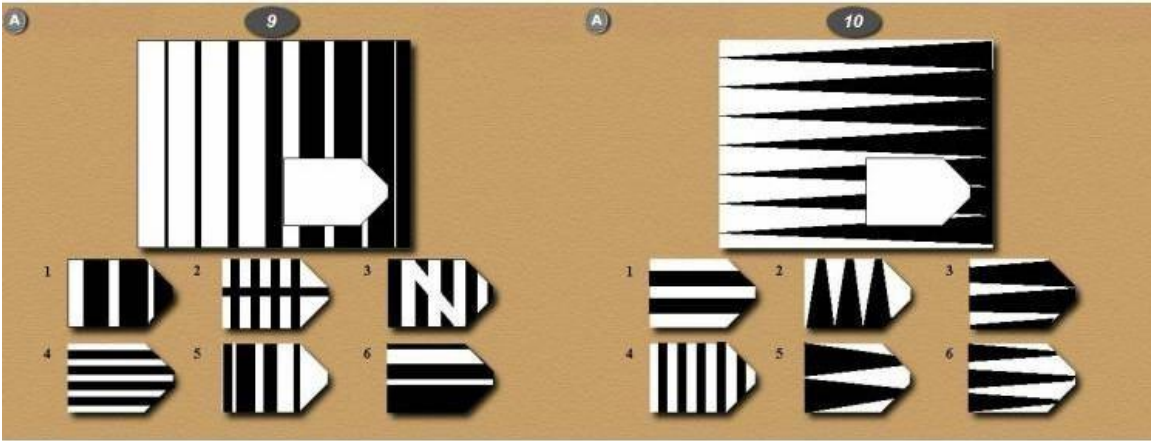
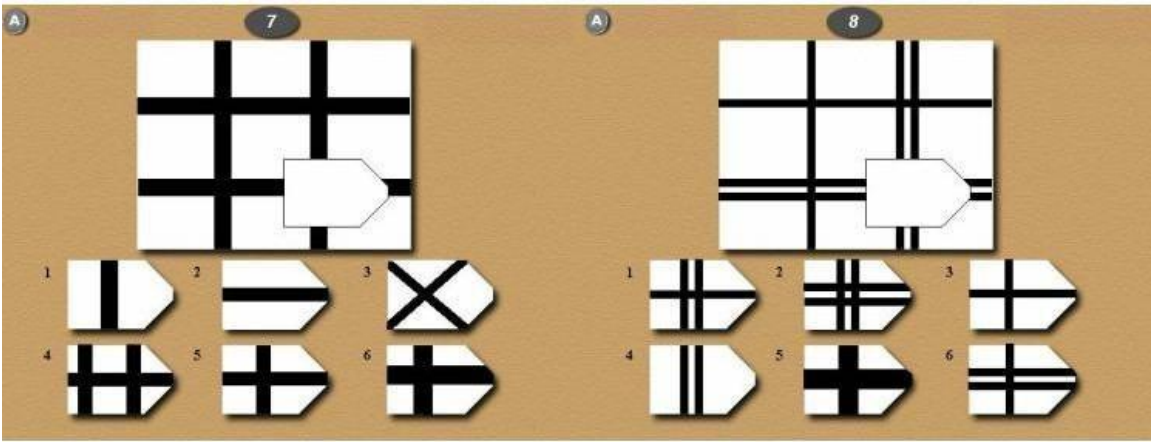
Descripción: el Bar-On Ice NA - 60 ítems está diseñado para evaluar las habilidades emocionales y sociales en niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. El cuestionario se compone de siete escalas: inteligencia interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva y un índice de inconsistencia para evaluar la coherencia en las respuestas. Los participantes deben seleccionar una de las opciones de respuesta, que varían desde "Muy rara vez" (1) hasta "Muy a menudo" (4). Los puntajes se clasifican en diferentes niveles, desde capacidades emocionales y sociales atípicas y deficientes (69 y menos) hasta capacidades atípicas y sobresalientes (130 y más).

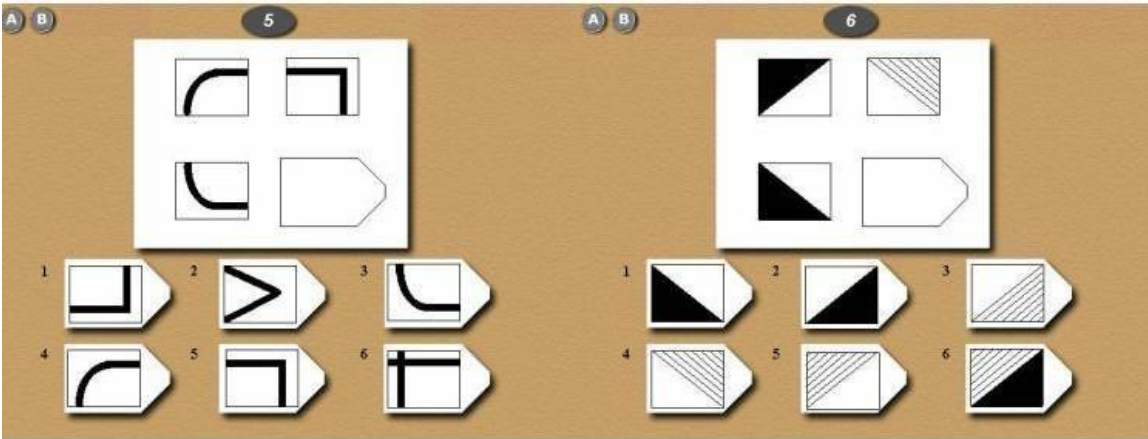
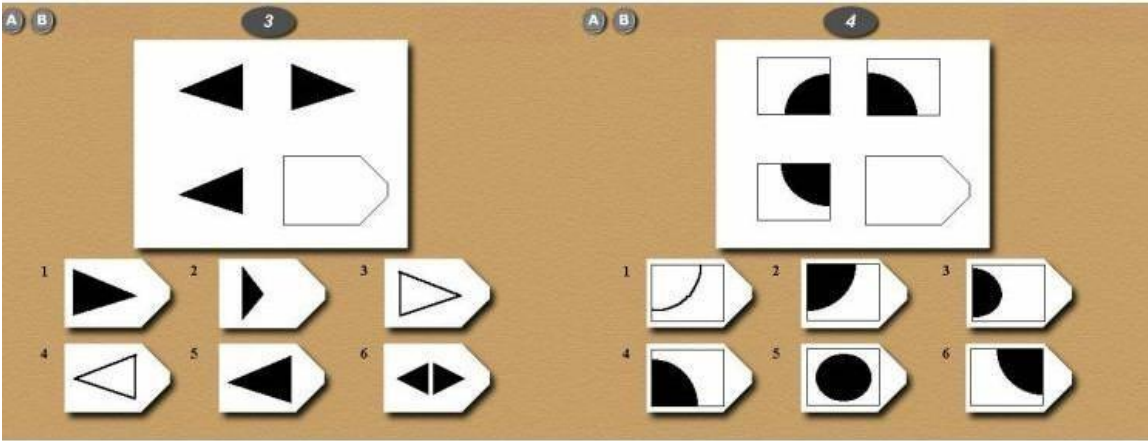
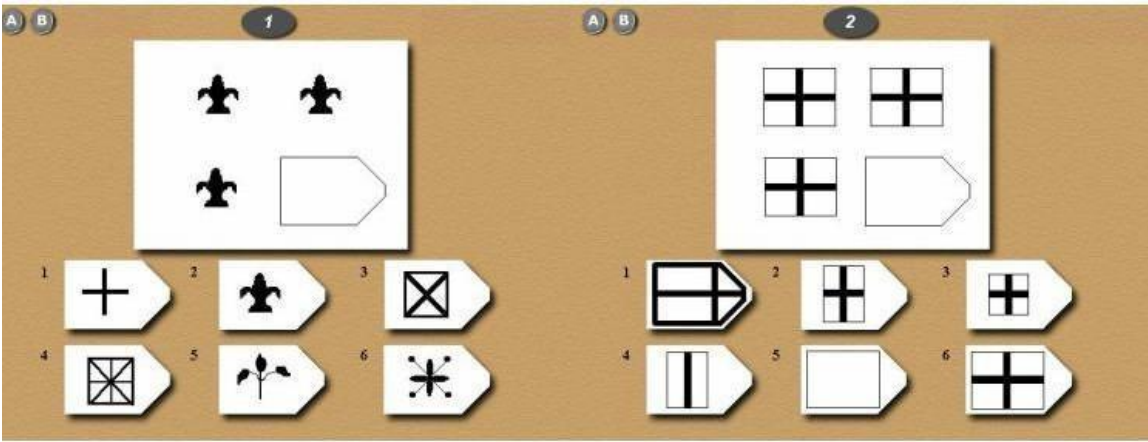
Rangos	Interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta
110 a 119	Capacidad emocional y social alta
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada
80 a 89	Capacidad emocional y social baja
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente

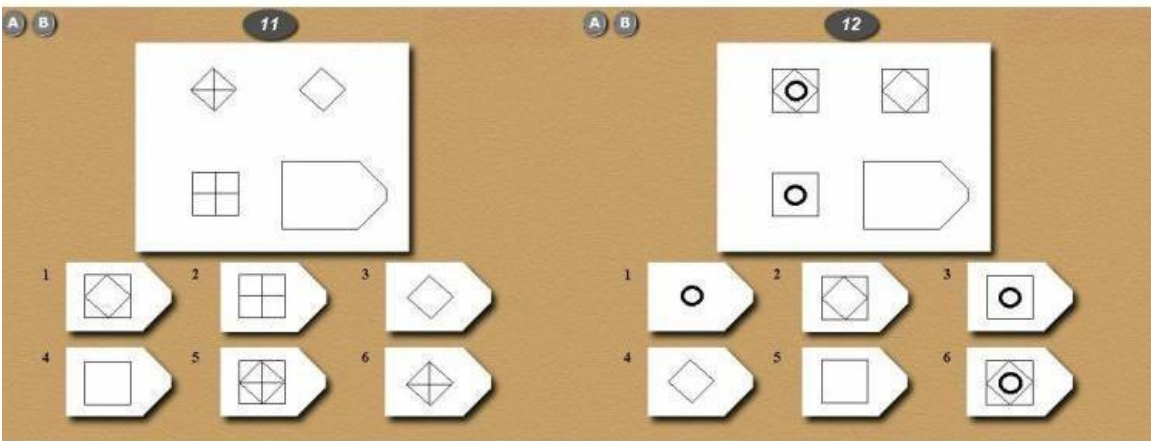
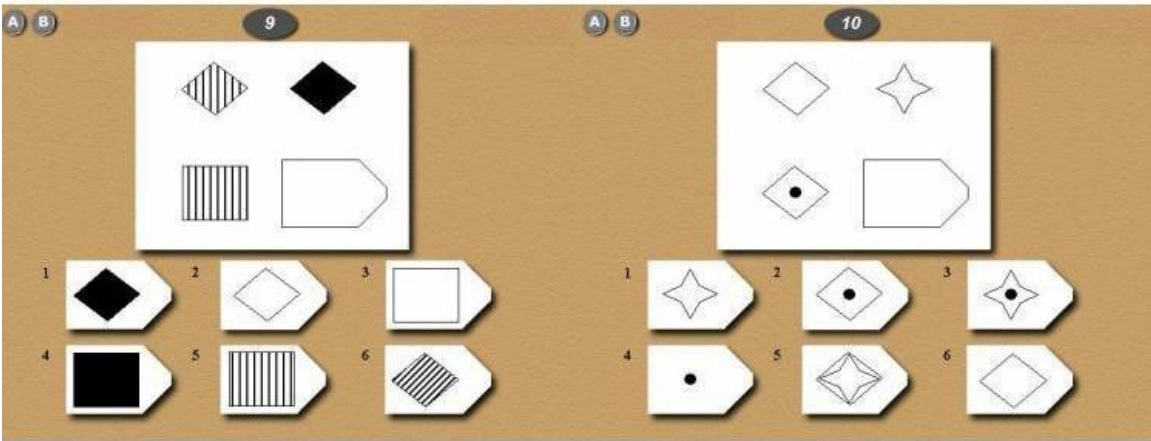
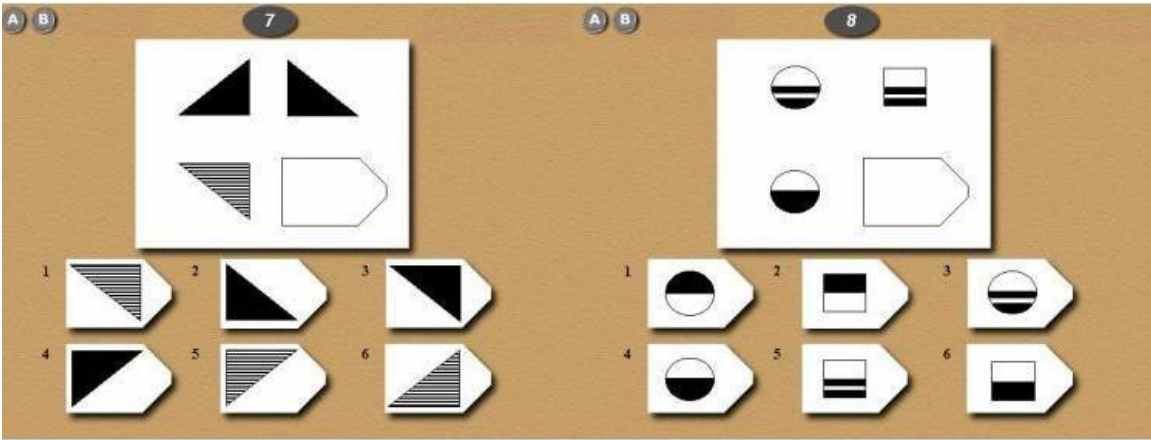
Anexo 3: Instrumento para medir la inteligencia cognitiva

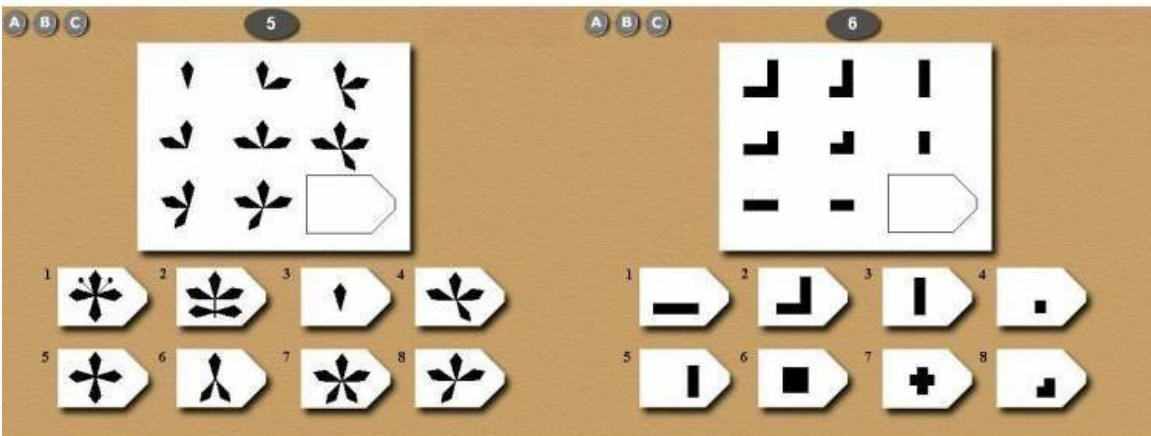
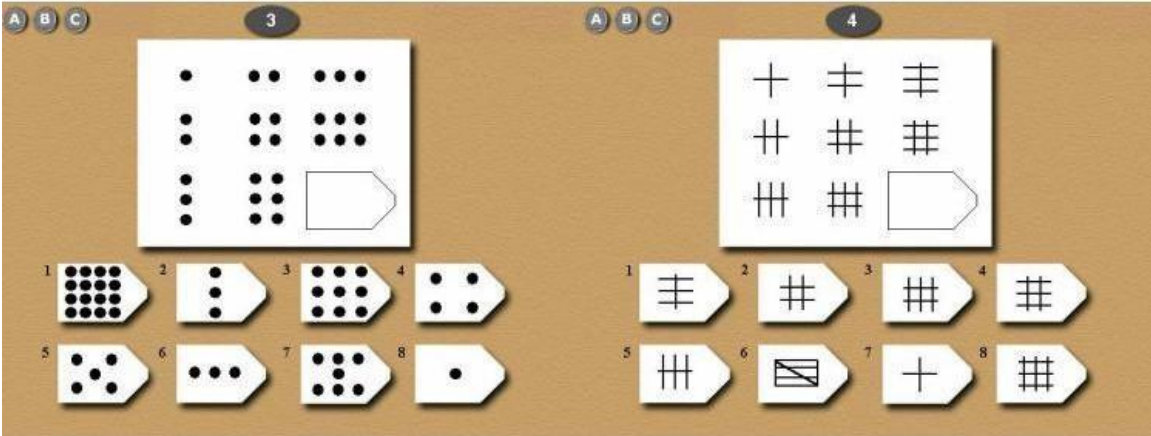
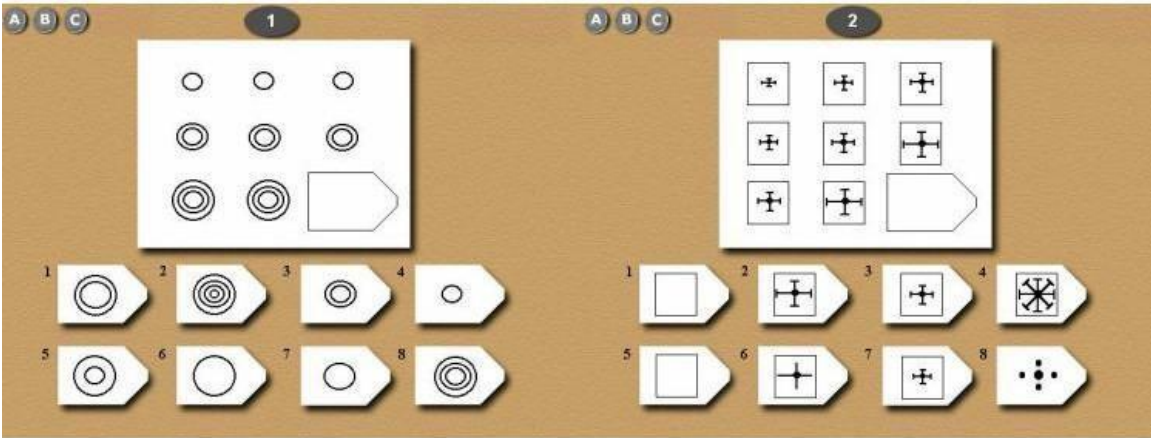
Test de Matrices Progresivas de Raven – Escala General











7 **8**

A B C A B C

1 2 3 4
5 6 7 8

1 2 3 4
5 6 7 8

9 **10**

A B C A B C

1 2 3 4
5 6 7 8

1 2 3 4
5 6 7 8

11 **12**

A B C A B C

1 2 3 4
5 6 7 8

1 2 3 4
5 6 7 8

1 A B C D

◆	◆	◆
+	+	+
○	○	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

2 A B C D

●	+	⋈
+	⋈	●
⋈	●	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

3 A B C D

◎	○	●
○	●	◎
●	◎	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

4 A B C D

⋈	⊕	⊕
◆	◆	◆
+	⊕	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

5 A B C D

⊕	⋈	⊕
◆	◆	◆
⊕	⋈	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

6 A B C D

⊕	⋈	⊕
⋈	+	●
⊕	⊕	◻

1 2 3 4

5 6 7 8

7

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

8

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

9

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

10

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

11

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

12

A B C D

1 2 3 4

5 6 7 8

1

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

2

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

3

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

4

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

5

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

6

A B C D E

1 2 3 4

5 6 7 8

7

A	B	C	D	E
△	⊠	⊞		
◇	⊠	⊞		
◇	⊠	⊞		

1. ⊞ 2. ⊠ 3. ⊞ 4. △
5. ⊠ 6. ⊠ 7. ⊠ 8. ⊠

8

A	B	C	D	E
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		

1. ⊞ 2. ⊞ 3. ⊞ 4. ⊞
5. ⊞ 6. ⊞ 7. ⊞ 8. ⊞

9

A	B	C	D	E
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		

1. ⊞ 2. ⊞ 3. ⊞ 4. ⊞
5. ⊞ 6. ⊞ 7. ⊞ 8. ⊞

10

A	B	C	D	E
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		

1. ⊞ 2. ⊞ 3. ⊞ 4. ⊞
5. ⊞ 6. ⊞ 7. ⊞ 8. ⊞

11

A	B	C	D	E
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		

1. ⊞ 2. ⊞ 3. ⊞ 4. ⊞
5. ⊞ 6. ⊞ 7. ⊞ 8. ⊞

12

A	B	C	D	E
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		
⊞	⊞	⊞		

1. ⊞ 2. ⊞ 3. ⊞ 4. ⊞
5. ⊞ 6. ⊞ 7. ⊞ 8. ⊞

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
Escala General

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre: _____

Fecha de Nac. _____	Motivo de la apl _____
Edad: Años ___ Meses ___ Grado _____	Fecha de hoy _____
Escuela _____	Hora de Inic. _____ Duración _____
Localidad _____	Hora de término _____

A			B			C			D			E		
1			1			1			1			1		
2			2			2			2			2		
3			3			3			3			3		
4			4			4			4			4		
5			5			5			5			5		
6			6			6			6			6		
7			7			7			7			7		
8			8			8			8			8		
9			9			9			9			9		
10			10			10			10			10		
11			11			11			11			11		
12			12			12			12			12		
Punt. Parc.			Punt. Parc.			Punt. Parc.			Punt. Parc.			Punt. Parc.		

ACTITUD DEL SUJETO FORMA DE TRABAJO	CALIFICACION DEL TEST	
REFLEXIVA _____ INTUITIVA _____	Edad Cronológica	Puntaje Directo
RAPIDA _____ LENTA _____	T/Minutos	Percentil
INTELIGENTE _____ TORPE _____	Discrepancia	Rango
CONCENTRADA _____ DISTRAIDA _____	Diagnóstico	
DISPOSICION		
DISPUESTA _____ FATIGADA _____		
INTERESADA _____ DESINTERESADA _____		
TRANQUILA _____ INTRANQUILA _____	Examinador	
SEGURA _____ VACILANTE _____		
PERSEVERANCIA		
UNIFORME _____ IRREGULAR _____		

FICHA TÉCNICA

Nombre: Test de Matrices Progresivas de Raven

Autor: John C. Raven

Año: 1936 revisado en 1956

Procedencia: Reino Unido

Tipo de aplicación: individual y colectiva

Total de ítems: 60

Tiempo de aplicación: 45 a 60 minutos aproximadamente

Materiales: cuadernillo de 60 ítems y hoja de respuestas

Calificación: mediante la suma de respuestas correctas en cada serie

Validez: Lizarraza obtuvo un índice de 0.86 según el criterio de Terman Merrill (citado por Pachecho, 2021).

Confiabilidad: cifras entre 0.81 y 0.87 según Kuder-Richardson (Vera y Zegarra, 2017).

Descripción: este test está diseñado para medir la capacidad cognitiva y el razonamiento abstracto en estudiantes de nivel secundario. Consiste en la tarea de completar secuencias lógicas de figuras geométricas, en las cuales los evaluados deben seleccionar la opción correcta para cada ítem. Es fundamental que se respondan todos los ítems para obtener una evaluación precisa de la capacidad cognitiva. El test consta de cinco series, etiquetadas desde "A" hasta "E", cada una de las cuales incluye 12 matrices numeradas del 1 al 12, en orden de dificultad creciente. La calificación se realiza sumando un punto por cada respuesta correcta. Posteriormente, se consulta la edad y el puntaje final del evaluado en una tabla para obtener el percentil correspondiente. Con base en el percentil, se ubica el rango, lo que permitirá determinar la capacidad intelectual del estudiante. Es importante considerar la discrepancia, la cual se obtiene restando el puntaje equivalente al puntaje sumatorio y esta tiene un límite de + 2 a - 2.

A continuación, se detalla la tabla con las edades, puntajes y percentiles correspondientes:

PC	Edades								PC
	12	13-14	15-16	17	18	19	20-21	22-65	
1	5	5	5	5	5	5	5	5	1
5	14	17	19	28	29	30	30	31	5
10	24	27	29	35	36	37	37	38	10
25	33	34	35	39	42	42	43	44	25
50	39	40	41	45	46	47	47	48	50
75	43	45	46	49	50	51	51	52	75
90	47	49	50	52	53	54	54	55	90
99	53	54	55	56	57	57	58	59	99
	1	2	3	4	5	6	7	8	

La siguiente tabla permite identificar la capacidad del evaluado según el percentil encontrado en la tabla anterior:

Percentil	Rango	Capacidad
1-5	V	Deficiente
6-25	IV	Inferior al término medio
26-74	III	Término medio
75-94	II	Superior al término medio
95-100	I	Superior

Anexo 4: Captura de la base de datos

Tesis Luz y Ale 12-08-24.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

148 - CPD

Visible: 195 de 195 variables

	Sexo	Grado escolar	Edad actual	RPC	RPR	RPF	RPG	PROM. MATEMÁTICA	SCO	LDT	EDT	PROM. COMUNICACIÓN	SC
124	1	5	15	2.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
125	2	5	16	2.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0
126	2	5	15	2.0	2.0	1.0	1.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0
127	1	5	16	2.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
128	1	5	16	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
129	1	5	15	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
130	1	5	16	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
131	1	5	15	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
132	1	5	15	2.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
133	1	5	15	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
134	2	5	16	3.0	3.0	4.0	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
135	1	5	16	2.0	1.0	2.0	2.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
136	2	5	16	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
137	2	5	16	2.0	3.0	1.0	1.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
138	2	5	16	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
139	2	5	16	2.0	2.0	2.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
140	2	5	16	2.0	3.0	1.0	1.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
141	2	5	16	4.0	4.0	3.0	3.0	3.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
142	2	5	16	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0
143	2	5	16	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
144	2	5	16	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
145	2	5	16	2.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0
146	2	5	16	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	4.0	3.0	4.0	4.0	4.0
147													
148													

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ACTIVADO

Tesis Luz y Ale 12-08-24.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

1* A Secundaria

Visible: 195 de 195 variables

	LOGROS_A P	A1telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A2telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A3telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A4telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A5telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A6telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A7telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A8telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A9telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A10telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A11telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.	A12telgeelnúmer odelafigurapecu eñaquecomplet.
123	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
124	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
125	4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
126	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
127	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
128	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
129	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
130	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
131	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
132	4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
133	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
134	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
135	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
136	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
137	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
138	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
139	4	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
140	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
141	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
142	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
143	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
144	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
145	4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
146	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
147													

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ACTIVADO

Anexo 5: Pruebas de fiabilidad y normalidad

Estadísticas de fiabilidad

Instrumentos	Medida estadística	Valor obtenido en el Piloto (30)	Valor obtenido en la muestra (146)	N de elementos
Test Matrices Progresivas de Raven Forma Completa	KR-20	0.872	0.877	60
Inventario Emocional BarOn Ice NA	Alfa de Cronbach	0.857	0.905	60

Pruebas de normalidad de las variables en general

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
V. Logros de aprendizaje	0.095	146	0.002
V. Inteligencia Cognitiva	0.109	146	0.000
V. Inteligencia Emocional	0.036	146	,200*
D. Intrapersonal	0.097	146	0.002
D Interpersonal	0.074	146	0.048
D. Manejo del estrés	0.088	146	0.008
D. Adaptabilidad	0.082	146	0.018
D. Ánimo General	0.068	146	0.098

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad de las variables según sexo

Sexo		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Masculino	V. Logros de aprendizaje	0.115	73	0.018
	V. Inteligencia Cognitiva	0.078	73	,200*
	V. Inteligencia Emocional	0.053	73	,200*
Femenino	V. Logros de aprendizaje	0.115	73	0.019
	V. Inteligencia Cognitiva	0.168	73	0.000
	V. Inteligencia Emocional	0.081	73	,200*

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad de las variables según variable escolar

Grado escolar		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1° Grado	V. Logros de aprendizaje	0.950	37	0.095
	V. Inteligencia Cognitiva	0.985	37	0.884
	V. Inteligencia Emocional	0.975	37	0.562
2° Grado	V. Logros de aprendizaje	0.955	33	0.192
	V. Inteligencia Cognitiva	0.915	33	0.013
	V. Inteligencia Emocional	0.965	33	0.347
3° Grado	V. Logros de aprendizaje	0.941	29	0.105
	V. Inteligencia Cognitiva	0.956	29	0.262
	V. Inteligencia Emocional	0.984	29	0.924
4° Grado	V. Logros de aprendizaje	0.929	20	0.150
	V. Inteligencia Cognitiva	0.960	20	0.538
	V. Inteligencia Emocional	0.944	20	0.291
5° Grado	V. Logros de aprendizaje	0.588	27	0.000
	V. Inteligencia Cognitiva	0.966	27	0.510
	V. Inteligencia Emocional	0.950	27	0.209

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo 6: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia o apoderado:

Nosotras, Luz Katherine Alvarez Balcázar y Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez, bachilleres en Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, estamos realizando una investigación cuyo fin es identificar la incidencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje, para lo cual deseamos contar con la valiosa participación de su menor hijo. Al firmar el presente documento, usted como padre está autorizando que el estudiante participe en el proceso, donde al inicio se aplicarán dos instrumentos de evaluación y los resultados serán recopilados y manejados a través de programas estadísticos para finalmente ser consolidados en un informe; cabe destacar que no existe riesgo alguno en la investigación y que los datos del menor serán manejados con cautela, únicamente por los investigadores, a fin de resguardar su privacidad e identidad. Además, a partir de los datos obtenidos se brindarán recomendaciones a las autoridades educativas respectivas, en pro del beneficio de los estudiantes. De antemano, quedamos muy agradecidos con su apoyo.

CONSENTIMIENTO

Yo, _____, acepto, de manera voluntaria, que mi menor hijo participe en la presente investigación comprendiendo en qué consiste el proceso y que no implica riesgo alguno para su integridad y su privacidad.

FECHA

Firma del padre/madre o apoderado
DNI: _____

Anexo 7: Asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola! Te saludan Luz Katherine Alvarez Balcázar y Maria Alexandra Huamanchumo Jimenez, bachilleres en Psicología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Estamos realizando un estudio para conocer la incidencia de la inteligencia emocional y cognitiva en los logros de aprendizaje, para lo cual deseamos contar tu importante participación.

Al firmar el presente documento, estás aceptando ser parte del siguiente proceso; al inicio se te pedirá resolver dos instrumentos de evaluación y los resultados serán recopilados y manejados a través de programas estadísticos para finalmente ser consolidados en un informe; cabe destacar que no existen riesgos al participar y que tus datos serán manejados con cautela, únicamente por nosotras, por lo que nadie más conocerá tus respuestas. Desde ya, estamos muy felices y agradecidas de contar con tu apoyo.

Yo, _____, acepto, de manera voluntaria, participar en la presente investigación comprendiendo en qué consiste el proceso y que no implica riesgo alguno para mi integridad y mi privacidad.

FECHA

Nombre: _____
DNI: _____

Anexo 8: Autorización de la Institución



INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA ADEU

R.D. N° 0975-98/R.D. N°3854 - 99 - CTAR - LAMB/ED



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Autorización

La Directora, de la Institución Educativa ADEU del distrito de La Victoria - Chiclayo **AUTORIZA** a las estudiantes **Luz Katherine Álvarez Balcázar y María Alexandra Huamanchumo Jiménez**; para llevar a cabo el estudio **"Relación de la inteligencia emocional y cognitiva con los logros de aprendizaje de estudiantes de una institución educativa - Chiclayo"**.

Mi despacho concede la autorización en calidad de investigador, para que puedan evaluar a los estudiantes de la Institución Educativa ADEU.

Se firma la siguiente autorización para la ejecución de la solicitud.

Atentamente.

La Victoria, marzo 16 del 2022.

Dra. Miriam Rodríguez Muñoz
Directora

Av. Grau N° 1633 - Ama Sua N° 363
La Victoria - Chiclayo
Telf. (074) 233361 - Cel. 946 140 167