UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL DISTRITO DE MARANGANI - CUSCO 2024

PRESENTADO POR:
Br. NANCY NINA CONDORI
Br. RUTH MAMANI CRUZ

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ASESORA:
Mg. KAROLA ESPEJO ABARCA

CUSCO – PERÚ

2026

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** KAROLA ESPEJO ABARCA quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL DISTRITO DE MARANGANI – CUSCO 2024

Presentado por: NANCY NINA CONDORI DNI N° 74175279;
presentado por: RUTH MAMANI CRUZ DNI N°: 72882566
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del ***Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC*** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 7 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 14 de OCTUBRE de 20 26

Firma

Post firma KAROLA ESPEJO ABARCA
Nro. de DNI 45634597
ORCID del Asesor 0000-0002-3004-9919

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:638347929

Mamani Cruz Ruth Nina Condori Nancy

TESIS 07.10.26.docx

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::27259:638347929

Fecha de entrega
13 oct 2026, 11:12 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
13 oct 2026, 12:33 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS 07.10.26.docx

Tamaño del archivo
23.3 MB

198 páginas

29.619 palabras

178.220 caracteres

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)

Fuentes principales

4% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

A mi amada madre Lucía por ser mi motivación, mi fuerza y mi fortaleza, por siempre confiar en mí incluso cuando yo dudaba. A mi amado padre Cipriano por su ejemplo, su esfuerzo constante y su apoyo incondicional en cada paso de mi formación. A mi hermano Gabriel, que por su sabiduría es guía e inspiración en mi vida.

- Nancy Nina Condori

A mi mamá, Genara Cruz Noa (Q.E.P.D.)**,** con amor y eterno cariño, Aunque ya no estés físicamente conmigo, tu energía positiva, tus enseñanzas siguen guiando mi camino cada día. Serás siempre mi guía eterna.

A mi papá por sus palabras cargadas de fuerza y motivación.

A mis hermanos y hermanas Percy, Alfredo, Emperatriz, Yesica, Soledad y Alexander por recordarme que no estoy sola en el camino.

A mis adoradas sobrinas y sobrino: Ángela, Edith, Yandy, Ruth Madrid, Micaelita, Elon y Eython.

A Edgar, cuya influencia, deliberada o inadvertida, ha sido clave en este logro.

A mis compañeros de trabajo de la empresa NEWREST S.A.C.

- Ruth Mamani Cruz

Agradecimiento

Principalmente a Dios por guiarnos y por permitirnos cumplir nuestros sueños más anhelados.

A la Mgt. Karola Espejo Abarca por su guía, paciencia y acompañamiento constante durante el desarrollo de esta tesis. Su apoyo fue fundamental para lograr este trabajo.

A los cinco jueces expertos, por su colaboración que fue clave para dar solidez a este trabajo.

A nuestros docentes quienes, a lo largo de nuestra formación universitaria, compartieron sus conocimientos, experiencia y vocación. Cada una de sus enseñanzas contribuyó a nuestro crecimiento académico y personal.

Finalmente, a nuestra familia por su amor incondicional, paciencia y apoyo en cada etapa de este camino.

- Nancy Nina Condori

- Ruth Mamani Cruz

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 252 estudiantes de tres instituciones educativas públicas, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Para la recolección de datos se aplicaron el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE:NA y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, en su versión adaptada. Los resultados evidenciaron que predominó el nivel medio de inteligencia emocional (59,9 %) y el nivel en desarrollo de motivación académica (64,3 %). Asimismo, los niveles de inteligencia emocional fueron similares entre estudiantes de procedencia rural y urbana, mientras que en la motivación académica se observó una mayor proporción de estudiantes rurales. Mediante la prueba Rho de Spearman se encontró una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la motivación académica ($\rho = 0,598$; $p < 0,001$). Del mismo modo, las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general presentaron relaciones positivas y significativas con la motivación académica. Se concluye que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes evaluados.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Motivación académica, Estudiantes de secundaria, Inteligencia.

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between emotional intelligence and academic motivation among secondary school students in the district of Maranganí, Cusco, in 2024. The research followed a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The sample consisted of 252 students from three public educational institutions, selected through simple random probabilistic sampling. Data were collected using the Bar-On Emotional Intelligence Inventory (ICE:NA) and the adapted version of Vallerand's Academic Motivation Scale. The results showed that the medium level of emotional intelligence predominated (59.9%), while academic motivation was mainly at the developing level (64.3%). Likewise, emotional intelligence levels were similar among students from rural and urban areas, whereas a higher proportion of rural students was observed in academic motivation. Spearman's rho test revealed a positive and statistically significant relationship between emotional intelligence and academic motivation ($\rho = 0.598$; $p < 0.001$). Similarly, the intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability, and general mood dimensions showed positive and significant relationships with academic motivation. It is concluded that emotional intelligence is significantly related to academic motivation among the students evaluated.

Keywords: Emotional intelligence, Academic motivation, Secondary school students, Intelligence.

Índice general

Dedicatoria ii

Agradecimiento iii

Resumen iv

Abstract v

Índice general vi

Índice de tablas x

Índice de figuras xi

Introducción 1

Capítulo I 3

Planteamiento del problema 3

1.1 Descripción del problema de investigación 3

1.2 Planteamiento del problema 7

1.2.1 General 8

1.2.2 Específicos 8

1.3 Objetivos de la investigación 9

1.3.1 Objetivo general 9

1.3.2 Objetivos específicos 9

1.4 Justificación de la investigación 9

1.4.1 Valor social 10

1.4.2 Valor teórico 10

1.4.3 Valor metodológico 11

1.4.4 Valor aplicativo 11

1.4.5 Viabilidad 12

Capítulo II 13

Marco teórico – Científico 13

2.1 Antecedentes de la Investigación 13

2.1.1 Antecedentes Internacionales 13

2.1.2 Antecedentes Nacionales 16

2.1.3 Antecedentes Locales 19

2.2 Marco Teórico Conceptual – Científicas 22

2.2.1 Inteligencia Emocional 22

2.2.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional 23

2.2.3. Teorías de la Inteligencia Emocional 26

2.2.4. Motivación Académica. 34

2.2.5. Dimensiones de la Motivación Académica 36

2.2.6. Teorías sobre la motivación. 40

2.3 Definiciones conceptuales 44

Capítulo III 47

Hipótesis y variables 47

3.1 Formulación de Hipótesis 47

3.1.1 Hipótesis General 47

3.1.2 Hipótesis Específicas 47

3.2 Especificación de Variables 48

3.3 Operacionalización de variables 50

Capítulo IV 53

Metodología 53

4.1 Tipo de Investigación 53

4.2 Diseño de la investigación 53

4.3 Población y Muestra 54

4.3.1 Población 54

4.3.2 Muestra 54

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección 57

4.4.1 Validez de constructo o contenido 59

4.4.2 Confiabilidad por Alfa de Cronbach 61

4.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos 62

4.6 Matriz de Consistencia 64

Capítulo V 67

Resultados 67

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación 67

5.2 Estadística descriptiva de la investigación 72

5.3 Estadística inferencial Aplicada al estudio 78

5.3.1 Pruebas de normalidad 79

5.3.2 Comprobación de la Hipótesis General 80

5.3.3. Comprobación de las Hipótesis Específicas 82

Capítulo VI 90

6.1 Discusión de resultados 90

Capítulo VII 108

Conclusiones 108

RECOMENDACIONES 111

REFERENCIAS 114

ANEXOS 124

A. Solicitud de acceso a la población para trabajo de investigación 125

B. Asentimiento informado 127

C. Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA - completa 129

D. Escala de motivación académica 132

E. Validación de expertos 133

F. Base de datos Excel 169

G. Base de datos SPPS 27 173

H. Evidencias fotográficas 175

I. Alfa de Cronbach 177

J. Hoja de ruta de inteligencia emocional y motivación académica 182

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables 50

Tabla 2 Criterios de inclusión y exclusión 56

Tabla 3 Resultado de la calificación mediante juicio de expertos 60

Tabla 4 Puntuación de la validez de juicio de expertos 60

Tabla 5 Prueba de normalidad de la variable 1 61

Tabla 6 Prueba de normalidad de la variable 2 61

Tabla 7 Matriz de consistencia 64

Tabla 8 Edad de los estudiantes 67

Tabla 9 Género 68

Tabla 10 Grado 69

Tabla 11 Lugar de procedencia 71

Tabla 12 Inteligencia emocional 72

Tabla 13 Motivación académica 73

Tabla 14 Tabla cruzada entre inteligencia emocional y lugar de procedencia 75

Tabla 15 Tabla cruzada entre motivación académica y lugar de procedencia 77

Tabla 16 Prueba normalidad 79

Tabla 17 Correlaciones hipótesis general 80

Tabla 19 Correlaciones hipótesis especifica 1 83

Tabla 20 Correlaciones hipótesis especifica 2 84

Tabla 21 Correlaciones hipótesis especifica 3 85

Tabla 22 Correlaciones hipótesis especifica 4 87

Tabla 23 Correlaciones hipótesis especifica 5 88

Índice de figuras

Figura 1 Dimensiones de la inteligencia emocional 26

Figura 2 Dimensiones de la motivación académica 40

Figura 3 Edad de los estudiantes 67

Figura 4 Género 69

Figura 5 Grado 70

Figura 6 Lugar de procedencia 71

Figura 7 Inteligencia emocional 72

Figura 8 Motivación académica 74

Figura 9 Tabla cruzada entre inteligencia emocional y lugar de procedencia 75

Figura 10 Tabla cruzada entre motivación académica y lugar de procedencia 77

Introducción

Durante el curso de la educación escolar, diversos factores personales y situacionales se presentan en las instituciones educativas y pueden relacionarse con el progreso académico, el rendimiento y la motivación de los estudiantes, por lo tanto, influyen en su progreso académico, rendimiento y motivación en sus actividades académicas. El proceso de superar los obstáculos que presenta el alumnado de las instituciones educativas secundarias y superar las transiciones habituales asociadas a la adolescencia representan momentos significativos en la trayectoria de desarrollo de cada persona.

Los aspectos psicológicos de una persona y su bienestar son cada vez más reconocidos como claves para lograr un rendimiento óptimo en los tiempos modernos, los estudiantes deben saber cómo se sienten y dispongan de habilidades para manejarlas eficazmente cuando enfrenten desafíos durante su educación.

La Inteligencia Emocional se define como la habilidad de una persona para interpretar la información emocional que proviene de su entorno. Se considera emocionalmente inteligentes a aquellos individuos que pueden reconocer y entender las emociones que observan en su entorno, diferenciando sus causas y efectos, y empleando estrategias para gestionar y controlar diversos estados emocionales.

En el contexto de la presente investigación, se identifica una población de adolescentes que provienen también de comunidades campesinas del distrito, cuyos padres de familias se encuentran ausentes de la formación personal y académica. además, carente de recursos económicos, tecnológicos y especialistas en salud mental que velen por el bienestar y desarrollo de los adolescentes; todas estas carencias pueden estar relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional y con la motivación y/o rendimiento académico.

Por lo expuesto, la presente investigación estará conformado por 5 capítulos:

El capítulo I, abordó el planteamiento del problema, incluyendo la descripción detallada de la situación problemática, la formulación tanto del problema general como de los específicos, la definición de los objetivos, la justificación de la investigación.

El capítulo II, se dedicó al marco teórico, donde se detallarán los antecedentes seleccionados a nivel internacional, nacional y local, seguido por el marco teórico conceptual que indaga sobre las variables de estudio: inteligencia emocional y motivación académica, en estudiantes de secundaria.

El capítulo III, se centró en la formulación de hipótesis, así como en la identificación y operacionalización de las variables.

El capítulo IV, se detalló la metodología a utilizar en la investigación, incluyendo el tipo y diseño del estudio, la población y muestra estudiada con sus respectivos criterios de inclusión y exclusión. Así mismo se da a conocer los instrumentos de recolección y procesamiento de datos; y la matriz de consistencia.

El capítulo V, Se exponen los resultados, describiendo los datos sociodemográficos de la investigación. Así mismo también se presenta la estadística descriptiva e inferencial.

El capítulo VI, Se desarrolla la discusión de los resultados.

El capítulo VII, Se exponen las conclusiones y recomendaciones tomando en cuenta los hallazgos encontrados en la investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema de investigación

Internacional

Es la agrupación de destrezas, aptitudes y mediadores emocionales y sociales que contribuye a la capacidad de un ser humano para entender y comunicar sus emociones, crear relaciones interpersonales satisfactorias, enfrentar las exigencias del medio ambiente y adaptarse con eficacia a las circunstancias diarias lo constituye la inteligencia emocional Bar-On (2006). Por otra parte, la motivación académica constituye un proceso psicológico que estimula y orienta el comportamiento del estudiante hacia el logro de metas de aprendizaje, favoreciendo su interés, compromiso y persistencia en las actividades académicas (Vergara Morales, 2024).

En los últimos años, la salud mental y el bienestar socioemocional en las poblaciones adolescentes se han convertido en una prioridad para los sistemas educativos debido al incremento de problemas emocionales que afectan el aprendizaje, las relaciones interpersonales y en el proceso de mejorar habilidades, bienestar y autoconocimiento. Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señalan sobre las competencias socioemocionales, entre ellas la regulación emocional, la perseverancia, la motivación de logro y la capacidad para enfrentar situaciones adversas, constituyen factores relevantes asociados con el éxito académico y la continuidad de los estudios. Sin embargo, la OCDE señala que, aunque numerosos sistemas educativos han incorporado las competencias socioemocionales en sus currículos, su implementación efectiva en las prácticas pedagógicas aún constituye un desafío, debido a que con frecuencia estas

competencias permanecen en el currículo formal sin traducirse plenamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2024).

Asimismo, en América Latina, la inteligencia emocional y la motivación son factores esenciales para el incremento del aprendizaje. Velásquez et al. (2024), sostienen que la inteligencia emocional, la motivación y el desarrollo cognitivo constituyen pilares fundamentales del proceso educativo, ya que favorecen la regulación de las emociones, incrementan el interés por aprender y desarrollan habilidades cognitivas orientadas al logro de metas académicas. Los autores concluyen que fortalecer estas competencias contribuye a una formación integral y a un mejor desempeño escolar.

Nacional

En el Perú, a pesar de las políticas implementadas por el Ministerio de Educación para fortalecer el equilibrio mental y ofrecer soporte socioemocional a los estudiantes, aún persisten importantes dificultades. Asimismo, el Ministerio de Salud [MINSA] (2021), advirtió sobre el riesgo de presentar problemas de comportamiento, emocionales o atencionales, situaciones que pueden repercutir en su motivación, desempeño académico y permanencia escolar, indicando un 30% de las niñas y adolescentes se encuentran con este índice.

La problemática adquiere mayor complejidad en las zonas rurales del país. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2025), la tasa neta de asistencia a la educación secundaria es menor en el área rural (89,7 %) que en la urbana (92,0 %). Del mismo modo, solo el 56,2 % de los adolescentes rurales se dedica exclusivamente a estudiar, mientras que el resto combina sus estudios con actividades laborales o domésticas. Estas condiciones incrementan el riesgo de ausentismo, atraso escolar y abandono educativo.

En relación con la trayectoria educativa de los adolescentes, el atraso escolar continúa siendo una problemática relevante en el país. Con base en los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares realizado por el INEI (2025), el 33,8 % de los estudiantes de 12 a 16 años que asistieron a educación secundaria presentó atraso escolar. Esta situación fue más crítica en las zonas rurales, donde el porcentaje ascendió al 36,0 %, frente al 33,0 % registrado en el área urbana. Estos resultados reflejan las dificultades que enfrentan muchos adolescentes para mantener una trayectoria educativa acorde con su edad, especialmente en contextos rurales caracterizados por limitaciones económicas, sociales y familiares.

Regional

En la región Cusco, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje ENLA (2023), evidenciaron que los estudiantes aún enfrentan importantes desafíos para alcanzar los niveles esperados de aprendizaje, especialmente en las áreas de lectura y matemática. Esta situación puede comprenderse considerando factores como las limitaciones socioeconómicas, la dispersión geográfica, el escaso acompañamiento familiar y las dificultades para fortalecer las habilidades socioemocionales durante la adolescencia.

Diagnóstico local

Esta problemática también se manifiesta en el distrito de Marangani, Como parte de la exploración preliminar del contexto de estudio, se realizaron entrevistas a actores vinculados con la comunidad educativa y de salud del distrito.

De acuerdo con lo manifestado por la coordinadora del área de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) del centro educativo con mayor población estudiantil del distrito, se identificó que numerosos estudiantes proceden de comunidades campesinas alejadas y, debido a motivos laborales de sus padres, permanecen bajo el cuidado de otros

familiares o terceros. Asimismo, señaló la presencia de inasistencias y tardanzas relacionadas con responsabilidades familiares, actividades agrícolas, ganaderas y trabajos eventuales que realizan algunos estudiantes para contribuir con la economía familiar. Estas condiciones constituyen elementos contextuales que podrían estar relacionados con su experiencia escolar y desarrollo socioemocional (Coordinadora de TOE, comunicación personal, 2026).

De igual manera, el psicólogo del Centro de Salud de Marangani manifestó haber observado dificultades en algunos adolescentes derivados de instituciones educativas del distrito, principalmente relacionadas con la regulación emocional, el control de impulsos, la responsabilidad a al fracaso y solución pacífica. Asimismo, señaló que estas dificultades pueden manifestarse en problemas de convivencia, baja autoestima, desinterés por las actividades escolares y escasa motivación hacia el aprendizaje (Psicólogo del Centro de Salud de Marangani, comunicación personal, 2026).

Durante la entrevista, el profesional también refirió una situación observada en una institución educativa, en la que un grupo de estudiantes realizó comentarios despectivos hacia una compañera debido a las dificultades económicas de su familia. Según lo manifestado por el especialista, la situación generó una reacción emocional en la estudiante y permitió observar dificultades relacionadas con la empatía y el respeto entre pares. Este caso constituye un ejemplo contextual de las situaciones de convivencia que pueden presentarse en el entorno escolar.

Asimismo, una madre de familia del distrito manifestó preocupación por los cambios observados en su hijo adolescente, quien, según su relato, habría experimentado situaciones de burlas, apodos ofensivos, exclusión y otras conductas por parte de algunos compañeros. La madre señaló que, posteriormente, el adolescente mostró menor disposición para asistir a la institución educativa y disminución de su interés por

las actividades escolares (Madre de familia del distrito de Marangani, comunicación personal, 2026).

La información obtenida mediante estas entrevistas permitió reconocer, de manera preliminar, la presencia de situaciones relacionadas con el desarrollo socioemocional, la convivencia escolar y la motivación académica en el contexto estudiado. No obstante, esta información tuvo un carácter exploratorio y contextual, por lo que la determinación de la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica se realizó mediante los instrumentos de investigación a los estudiantes participantes y el correspondiente análisis estadístico.

Pronóstico

La persistencia de estas condiciones podría ocasionar una menor capacidad para afrontar las exigencias escolares, dificultades para regular las emociones, escaso compromiso con el aprendizaje, bajo rendimiento académico, atraso escolar e incluso abandono de los estudios. Estas consecuencias no solo podrían afectar el proceso continuo de transformación y autoconocimiento estudiantil, además limitar sus oportunidades de continuar estudios superiores y mejorar sus condiciones de vida.

Frente a esta situación, resulta necesario generar evidencia científica que permita conocer la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes de educación secundaria del distrito de Marangani. Sin embargo, en este contexto son escasas las investigaciones que analicen ambas variables de manera conjunta, lo que limita la disponibilidad de información específica para orientar estrategias educativas acordes con las características de esta población.

En ese sentido, la presente investigación busca determinar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes de educación secundaria del distrito de Marangani, con el objetivo de generar evidencia científica que contribuya

a la formulación de acciones dirigidas a las competencias socioemocionales y la motivación hacia el aprendizaje.

1.2 Planteamiento del problema

1.2.1 General

- ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?

1.2.2 Específicos

- ¿Cuáles son los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?
- ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024?
- ¿Cuáles son los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

- Determinar la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- Identificar los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024.
- Identificar los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024.
- Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- Determinar la relación entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- Determinar la relación entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- Determinar la relación entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

1.4 Justificación de la investigación

Es pertinente el estudio de la inteligencia emocional y la motivación académica debido a que ambas desempeñan un papel fundamental en el éxito escolar. La

inteligencia emocional permite gestionar el estrés, la frustración y otras emociones propias de la etapa adolescente, mientras que la motivación académica refuerza la aplicación continua de voluntad ante las actividades del aprendizaje. En conjunto, ambas favorecen el proceso educativo. Asimismo, esta investigación responde a la existencia de indicadores de dificultades emocionales y académicas en los adolescentes y a la escasez de estudios que analicen la relación entre estas variables en el contexto del distrito de Marangani. En ese sentido, la investigación tiene como objetivo determinar el tipo de relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica, generando evidencia científica contextualizada que contribuya al conocimiento de esta problemática y proporcione información útil para el diseño de estrategias de intervención orientadas a fortalecer ambas variables en el ámbito educativo.

1.4.1 Valor social

El estudio generará información relevante sobre la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en los adolescentes de la comunidad de estudio, constituyendo un antecedente para futuras investigaciones en contextos similares. Asimismo, sus resultados permitirán diseñar estrategias y talleres orientados al fortalecimiento de ambas variables, favoreciendo el manejo adecuado de las emociones, el interés por el aprendizaje y el crecimiento pleno para crear un impacto positivo del centro educativo.

1.4.2 Valor teórico

Dicho estudio aportará datos recientes sobre la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en adolescentes del distrito de Marangani, por la escasez en las investigaciones que analicen conjuntamente ambas variables en este contexto. En ese sentido, contribuirá a fortalecer el conocimiento científico en este

campo, ampliar la bibliografía existente y aportar evidencia que permita respaldar y contrastar los postulados teóricos relacionados con ambas variables. Además, los hallazgos proporcionarán información valiosa para las instituciones educativas, permitiendo el diseño e implementación de estrategias y acciones orientadas a abordar de manera efectiva las problemáticas identificadas, favoreciendo aumento progresivo de la inteligencia emocional y la motivación académica.

1.4.3 Valor metodológico

Se abordó de acuerdo a las normativas éticos de la investigación con seres humanos, garantizando la confidencialidad de la información mediante el consentimiento informado, el asentimiento y la aplicación anónima de los instrumentos. Asimismo, se evaluó la validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken y la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose adecuados niveles de validez y consistencia interna. Además, los instrumentos fueron adaptados al contexto de las instituciones educativas del distrito de Marangani, lo que facilita su utilización en posteriores investigaciones analógicos.

1.4.4 Valor aplicativo

La presente investigación posee valor aplicativo porque sus resultados permitirán identificar las necesidades de los estudiantes en relación con la inteligencia emocional y la motivación académica. De estos resultados obtenidos, las instituciones educativas podrán diseñar e implementar estrategias, talleres y programas de intervención orientados a la consolidación de ambas variables. Estas acciones contribuirán a mejorar el manejo de las emociones, incrementar el interés por el aprendizaje y favorecer el rendimiento y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, los resultados servirán como base para la planificación de futuras acciones educativas dirigidas a promover su bienestar personal, social y académico.

1.4.5 Viabilidad

El estudio presenta viabilidad en tanto se sustenta en un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal, lo cual facilita su desarrollo en el contexto real sin requerir manipulación de variables y permite el acceso directo a la información en el entorno educativo seleccionado; a su vez, la aplicación de instrumentos estructurados resulta factible debido a la accesibilidad de los participantes y a la disponibilidad del contexto de estudio, por lo que se garantiza la obtención de datos pertinentes para el análisis, también es viable desde el punto de vista económico y temporal, puesto que se ejecuta con recursos propios y dentro de un periodo académico establecido, sin demandar costos elevados ni condiciones adicionales.

Capítulo II

Marco teórico – Científico

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.1.1 Antecedentes Internacionales

El estudio de Barrios y Ghibaudo (2023), titulado *"Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años"* de la Pontificia Universidad Católica Argentina. La finalidad fue analizar la relación entre repitencia, motivación y rendimiento escolar en estudiantes. La metodología de investigación empleada fue de enfoque cuantitativo, descriptivo - correlacional y de corte transversal con muestreo no probabilístico. Se tuvo una muestra conformada de 282 entre hombres y mujeres. Los resultados obtenidos indican que casi la mitad de los estudiantes tiene un nivel medio de motivación. Además, los estudiantes que nunca repitieron un grado presentan mayor motivación que aquellos que sí repitieron alguna vez. El 46,8% alcanzó una motivación alta, mientras que solo el 23,7% de quienes repitieron obtuvo ese mismo nivel. Asimismo, se encontró que la motivación influye en el rendimiento escolar. El 73% de los estudiantes con alta motivación obtuvo un rendimiento académico suficiente, mientras que cerca del 40% de los estudiantes con baja motivación también presentó bajo rendimiento escolar.

El estudio de Jerez (2021), titulado "*Motivación Y Rendimiento Académico en el Alumnado De Educación Secundaria"* en la Universidad de Sevilla, España. El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre motivación y rendimiento escolar. Metodología de investigación empleada fue cuantitativa, no experimental, utilizando encuestas y adoptando un marco descriptivo y correlacional. La población de participantes fue compuesta por 269 colaboradores, con edades que oscilan entre 12 y 18 años. Los hallazgos indicaron una asociación notable entre las dos variables. Se ha

determinado la relación con la motivación intrínseca y el rendimiento en los estudios. Estableciéndose una correlación de r =0,307, es significativa con un valor de $p < 0,01$. Esto sugiere que existe una tendencia donde los estudiantes con mayor motivación profunda o intrínseca obtienen mejores resultados en sus estudios. En cuanto a la motivación de logro, se señala que la correlación es de r = 0,422, lo cual indica que es significativa a nivel 0,01 y evidencia un patrón en el que, a medida que la motivación de logro se incrementa, también se eleva el rendimiento escolar.

El estudio de Ayala y Salazar (2024) titulada "*Funcionamiento familiar e inteligencia emocional en adolescentes de 11 a 17 años cuidad de Quito*" – Ecuador. Teniendo de proposito general identificar la relación existente entre el funcionamiento familiar y la inteligencia emocional en adolescentes. En esta investigación se utilizó el enfoque cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal, de alcance descriptivo – correlacional y muestreo no probabilístico de tipo intensional. La población estuvo conformada por 135 adolescentes. Los hallazgos demuestran que existe una correlación significativa y directamente proporcional entre el funcionamiento familiar y las tres dimensiones de la inteligencia emocional. La correlación entre funcionamiento familiar y la dimensión atención de la variable inteligencia emocional es de ,269**, lo que indica que, a mayor funcionamiento familiar, mayor nivel de atención emocional. De igual manera, la relación entre funcionamiento familiar y claridad emocional de la variable inteligencia emocional, presenta una correlación de ,365**, evidenciando que un mejor funcionamiento familiar se asocia con mayores niveles de claridad emocional. Finalmente, la correlación entre funcionamiento familiar y reparación emocional de la variable inteligencia emocional es de ,394**, lo que significa que, a mayor funcionamiento familiar, mayor capacidad de reparación emocional.

Dutan y Navarro (2022) realizaron una investigación titulada "*Inteligencia emocional y funcionalidad familiar en adolescentes del bachillerato de la ciudad de Cuenca, en el periodo 2022"* en la universidad de Cuenca, Ecuador. Cuyo objetivo general fue describir las dimensiones de inteligencia emocional y niveles de funcionalidad familiar en adolescentes. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y el diseño es de tipo no experimental de corte transversal y con muestreo aleatorio simple. La investigación se desarrolló con una muestra de 114 con edades que oscilan de 14 a 17 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS) y El cuestionario APGAR familiar. Se evaluaron las cuatro dimensiones del instrumento WLEIS-S, evidenciándose que la dimensión intrapersonal obtuvo el mayor puntaje, con una media de 4,98. A su vez, los resultados mostraron un predominio del nivel de disfuncionalidad leve, representado por el 34.21% de los estudiantes, lo que indica que la mayoría de los adolescentes perciben cierto grado de disfuncionalidad familiar. Por otra parte, para identificar la distribución de los datos se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S), cuyos resultados evidenciaron una distribución no normal ($p < 0.05$); por ello, el análisis estadístico se realizó mediante pruebas no paramétricas.

Reyes y Sangurima (2025) en su tesis titulada *"Niveles de inteligencia emocional en estudiantes que cursan octavo de educación general básica y segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Remigio Romero y Cordero"* en Ecuador. El objetivo de la investigación fue describir los niveles de Inteligencia emocional en estudiantes. Este estudio fue de enfoque cuantitativo. Así mismo, tuvo un alcance descriptivo-correlacional de tipo transversal con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes, se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intensional. El instrumento empleado fue el inventario de inteligencia emocional de

BarOn ICE: NA y ficha sociodemográfica. Se observa que la mayoría de los participantes presenta una capacidad emocional adecuada de 60%, lo que indica un manejo favorable de sus emociones. Además, el 16% evidencia una capacidad emocional alta, mientras que otro 16% muestra una capacidad emocional baja. Por otro lado, el 5,33% de los participantes presenta una capacidad emocional muy baja y solo el 2,67% una capacidad emocional deficiente.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Mamani y Ramos (2023) llevó a cabo una investigación titulada "*Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores - Lima*", desarrollada en la Universidad Marcelino Champagnat. El propósito central fue determinar la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria. La investigación fue básica, de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. Se examinó el total de la población, que estaba formada por 214 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años; el 49% eran mujeres y el 51%, varones, quienes fueron evaluados mediante el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On: Versión para Jóvenes (EQ-i:YV) y la Escala de Motivación Académica. Respecto a la inteligencia emocional, se encontró que el 64% de los estudiantes presenta un nivel entre normal y altamente desarrollado, mientras que el 36% requiere fortalecer esta capacidad. Es así que, se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de motivación académica media (64%), seguido de un 35% con nivel alto y solo un 1% con nivel bajo. Los resultados revelaron una correlación positiva, aunque baja ($r = .236$), lo que indica que, en general, los estudiantes poseen habilidades para identificar y gestionar sus emociones, lo cual se

traduce en una mayor disposición para valorar la importancia de la motivación escolar y responder de manera adecuada ante situaciones emocionales.

Torres (2021) realizó una investigación titulada "*Inteligencia emocional en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa publica de jornada escolar completa de Pomabamba, Áncash"* en la universidad Marcelino Champagnat. El objetivo general del estudio fue determinar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes. Se utilizó la investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental – transversal y descriptivo. Se empleó un muestreo exhaustivo o censal, con población de estudio de 112 estudiantes. El instrumento utilizado fue el inventario de inteligencia emocional Bar On ICE:NA. Los hallazgos evidencian que el 26,8 % de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo que necesita desarrollarse. Además, el 51,8% logra un nivel normalmente desarrollado, y finalmente, el 21,4% presenta un nivel bien desarrollado. Esto indica que la mitad de los estudiantes tienen la capacidad de comprenderse y expresarse eficazmente, comprender y relacionarse bien con los demás y hacer frente con éxito a las demandas, los desafíos y las presiones diarias.

Noriega (2024) realizó la tesis titulada *"Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en el área de ciencias sociales en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa de Ayacucho"*. El objetivo fue establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de ciencias sociales en estudiantes de cuarto de secundaria. La investigación fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo – correlacional y diseño no experimental de corte transversal y tipo de muestreo no probabilístico. La población de estudio estuvo constituida por 124 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron el inventario de inteligencia emocional de Bar On I-CE y el registro de notas. Se observa que el

coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,697 indica que existe una correlación positiva moderada y altamente significativa pues la significancia bilateral es 0,000 <0,05, por tanto, se acepta la hipótesis que si existe una relación directa y significativa. En el nivel de logro Inicio, predominan los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional, ya que el 39,1% presenta una capacidad emocional marcadamente baja. En el nivel de logro En Proceso, también se evidencia una mayor presencia de estudiantes con capacidades emocionales bajas (39,1%). Por otro lado, en el nivel de logro Esperado, predominan los estudiantes con niveles más elevados de inteligencia emocional, donde el 42,9% presenta una capacidad emocional alta.

Meza (2022) realizó la tesis titulada *"Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Ocros, Ayacucho 2022"* desarrollada en la Universidad Cesar Vallejo. El propósito general del estudio fue examinar la conexión entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional. Se utilizó la investigación de tipo básica, con diseño no experimental y enfoque cuantitativo – correlacional. Se empleó un muestreo no probabilístico para seleccionar a 91 estudiantes, que fueron la población muestral. Según los resultados descriptivos, el 23.1% de los alumnos tienen un bajo nivel de inteligencia emocional y emplean de manera inadecuada sus habilidades sociales. En cambio, el 15.4% presentan un nivel medio de inteligencia emocional y practican adecuadamente sus habilidades sociales; por último, el 23.1% restante se caracteriza por tener un alto nivel de inteligencia emocional y emplean muy bien sus habilidades sociales. En relación con el resultado inferencial, se encontró un valor de Pearson de 0.748 y p=0.00; por lo tanto, dado que el valor de p es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula (Ho), lo que indica una correlación positiva entre las variables.

Cerna (2021) llevó a cabo una investigación titulada *"Inteligencia emocional y conductas suicidas en adolescentes de una institución educativa de Ancash"* en la Universidad César Vallejo, con la finalidad de determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y las conductas suicidas en adolescentes. La investigación siguió un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal, con muestreo no probabilístico por conveniencia. Para ello se aplicaron cuestionarios adaptados a la realidad rural: el cuestionario de inteligencia emocional de Hendrie y la escala de desesperanza de Beck. Concluyendo que la correlación entre inteligencia emocional y conductas suicidas fue estadísticamente significativa al 0.01 bilateral, revelando un coeficiente de Rho de Spearman de -0.003 ($p < 0.05$), lo cual refleja una correlación inversa, es decir, que a mayor inteligencia emocional menor probabilidad de presentar conductas suicidas. Asimismo, se observó que, del total de 79 participantes (100%), 22 personas (27,8%) presentaron un nivel medio de inteligencia emocional. Del mismo modo, 46 participantes (58,2%) evidenciaron un nivel alto de inteligencia emocional. Finalmente, 11 personas (13,9%) mostraron un nivel muy alto de inteligencia emocional.

2.1.3 Antecedentes Locales

Becerra y Tupayachi (2023) realizó un estudio titulado *"Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas rurales en el distrito de Pisac de la provincia de Calca-Cusco"* de la Universidad Andina del Cusco. Cuyo objetivo general fue determinar la relación entre el clima social familiar y la motivación académica en los estudiantes de secundaria de las instituciones educativas rurales del distrito de Pisac. La investigación adoptó una metodología cuantitativa, de alcance correlativa bajo un diseño no experimental y de corte transversal. La muestra del estudio estuvo compuesta por 185 estudiantes matriculados en los grados cuarto y

quinto de secundaria y se empleó el tipo de muestreo censal. La recopilación de datos se utilizó: la Escala de Clima Social Familiar (FES) y la Escala de Motivación Académica (EMA-28). Según los resultados descriptivos en cuanto a la motivación académica, se observó que el 68.7% de los estudiantes presenta un nivel medio, el 16.7% de los participantes se ubica en un nivel medio alto, mientras que el 14.6% corresponde a un nivel medio bajo. No se registraron estudiantes con niveles altos ni bajos de motivación académica, ambos con un porcentaje de 0%. También, los resultados se examinaron con la prueba estadística de Rho de Spearman. En este contexto, los hallazgos indican que la motivación académica y el clima social familiar están altamente correlacionados de manera positiva y alta, el valor de la relación es de 0.824. Por ende, se concluye que, a mejor clima social familiar, mayor motivación académica en los estudiantes.

Serrano (2023) realizó una investigación titulada *"Clima social familiar e inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundario de una institución educativa, Cusco"* de la Universidad Andina del Cusco. Cuyo objetivo general fue determinar la relación entre el tipo de clima social familiar y el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes del nivel secundario de una institución educativa, Cusco. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional, con un diseño transversal no experimental. Se incluyó en el estudio a un total de 285 estudiantes de entre 11 y 17 años, seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple para garantizar una representación equitativa. Los métodos de recopilación de datos incluyeron entrevistas, observaciones y la utilización de dos cuestionarios: el clima social familiar (FES) y el inventario de inteligencia emocional de Bar-On (I-CE). Los hallazgos indicaron que el 3,7% y el 2,4% de los adolescentes que residían en un entorno familiar caracterizado como "muy malo" presentaban niveles de inteligencia emocional clasificados como "para mejorar" y "adecuado",

respectivamente. Además, los adolescentes de familias con un clima social “malo” mostraron una proporción del 2,4% con una inteligencia emocional que necesitaba mejorar. Por el contrario, los adolescentes de un entorno clasificado como de “tendencia media” mostraron porcentajes del 4,9% y el 3,7%, y sus niveles de inteligencia emocional debían mejorarse y se consideraban “adecuado”. Así mismo, se concluye que se evidencia una correlación entre el nivel del clima familiar y el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de la institución educativa.

Gallegos (2022) realizó un estudio titulado *“Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de cusco, 2022”* con el propósito de buscar la relación entre las emociones y la comprensión lectora de los alumnos de la mencionada institución. La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo, correlacional y de corte transversal. El estudio empleó dos herramientas: el cuestionario de inteligencia emocional Bar-On ICE: NA y las consultas tipo test para evaluar la comprensión lectora. El grupo de participantes estaba formado por 39 estudiantes entre varones y mujeres. Los hallazgos revelaron una correlación positiva muy alta notablemente fuerte, con un coeficiente de 0,904, entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en una institución educativa situada en Paucartambo. Asimismo, en cuanto al nivel de inteligencia emocional, los resultados muestran que el 51.3% presentan un nivel medio, el 33.3% bajo y el 15.4% alto.

Tome (2021) realizó un estudio de investigación titulado *“Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario de Marangani, Canchis, Cusco”* de la Universidad César Vallejo Lima - Perú. con el propósito de determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de Marangani, Canchis –Cusco 2021. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, empleó un

diseño no experimental. Con la participación de 100 estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre 13 y 17 años. Las herramientas de evaluación utilizadas fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE y la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein. Los hallazgos revelaron una perspectiva correlacional positiva significativa entre las variables investigadas. Además, la investigación indicó que el 63% de los estudiantes mostraron un nivel regular en el desarrollo de habilidades interpersonales. También, se puede observar que predomina el nivel medio de inteligencia emocional, alcanzando el 49% de los estudiantes. Asimismo, el 43% presenta un nivel bajo, mientras que solo el 8% evidencia un nivel alto de inteligencia emocional.

2.2 Marco Teórico Conceptual – Científicas

2.2.1 Inteligencia Emocional

La aptitud para entender, interpretar y manejar las propias emociones, así como comprender, interpretar y gestionar las emociones de otros. también, Abarca aptitudes como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la motivación intrínseca (Dueñas, 2002).

La inteligencia afectiva fue desarrollándose progresivamente en el tiempo con distintos enfoques. En la segunda mitad del siglo XIX se observa una preocupación creciente por el análisis de estas habilidades, lo que dio origen a avances iniciales que permitieron su desarrollo en el ámbito. (Dueñas, 2002).

Los individuos con alta capacidad socioemocional son capaces de gestionar sus estados afectivos, adaptarse al cambio, resolver conflictos de forma constructiva y comunicarse de forma eficaz. Esta habilidad es crucial para fomentar relaciones positivas y puede resultar ventajosa en varios aspectos de la vida, incluido el trabajo, las relaciones personales y la salud mental (Dueñas, 2002).

La inteligencia emocional se entiende como la destreza de comprender y analizar el estado emocional, tanto propio como ajeno. Implica la valoración de pensamientos y emociones, seguida de una autorregulación que tiene el potencial de impactar favorablemente en la conducta. Las experiencias diarias son elementos indispensables en el desarrollo de la capacidad socioemocional desde las primeras etapas de crecimiento infantil. En este sentido, las conexiones sociales, lazos familiares, las vivencias académicas y enfrentar situaciones difíciles favorecen el desarrollo de habilidades que permiten afrontar los desafíos de la vida y establecer relaciones interpersonales saludables (Vélez Macias y otros, 2024).

La inteligencia emocional es un proceso de adquisición de habilidades y condiciones personales y sociales. De igual modo, se entiende de capacidad cognitiva de naturaleza multidimensional, indicando que permiten realizar conexiones variadas para efectuar tareas independientes. Por ende, se conecta con el autoconocimiento del ser humano y pueda mejorar a gestionar sus sentimientos, emociones, motivaciones interpersonales. (Hurtado Alendes y otros, 2023).

La capacidad socioafectiva es la capacidad de identificar, interpretar y regular el estado afectivo de la persona, se insertó como un aspecto relevante en el individuo. Asimismo, se identifica que el logro académico es la habilidad de desenvolverse eficazmente en arduo proceso de experiencias en las etapas de la vida. (Vélez Macias y otros, 2024).

2.2.2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional

a) **Intrapersonal:**

   Hace referencia a la capacidad de comprenderse a sí mismo, reconocer y expresar adecuadamente las propias emociones, así como mantener una autoestima saludable. Esta dimensión comprende habilidades como la

conciencia emocional, asertividad, el autorrespeto, la autorrealización y la independencia. Las personas con un adecuado desarrollo de la dimensión intrapersonal son capaces de identificar sus sentimientos, expresar sus emociones de manera apropiada y tomar decisiones de forma autónoma, sin dejarse influenciar excesivamente por las presiones del entorno (Bar-On, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), 2006).

b) Interpersonal:

Supone la habilidad de interactuar de manera efectiva con otros, crear conexiones empáticas, mostrar sensibilidad emocional hacia los demás y mantener relaciones satisfactorias. Esto abarca habilidades como la empatía, la responsabilidad social y la buena relación con los demás. Una persona con inteligencia emocional en esta dimensión puede comprender los sentimientos ajenos, demostrar solidaridad y solucionar conflictos de manera constructiva; esto es fundamental en entornos laborales y relaciones interpersonales. (Bar-On,, 2006).

c) Manejo de estrés:

Hace referencia a la habilidad de manejar los impulsos y resistir la presión emocional y gestionar circunstancias complicadas sin perder la estabilidad emocional, lo que significa tolerar el estrés, que es la capacidad de soportar tensiones sin desbordarse y el control de los impulsos, lo que significa regular las reacciones impulsivas ante estímulos emocionales. Las personas con un buen manejo del estrés suelen ser resilientes, manteniendo el equilibrio ante los desafíos, lo cual es esencial para prevenir el agotamiento emocional y los conflictos interpersonales. (Bar-On,, 2006).

.

d) Adaptabilidad:

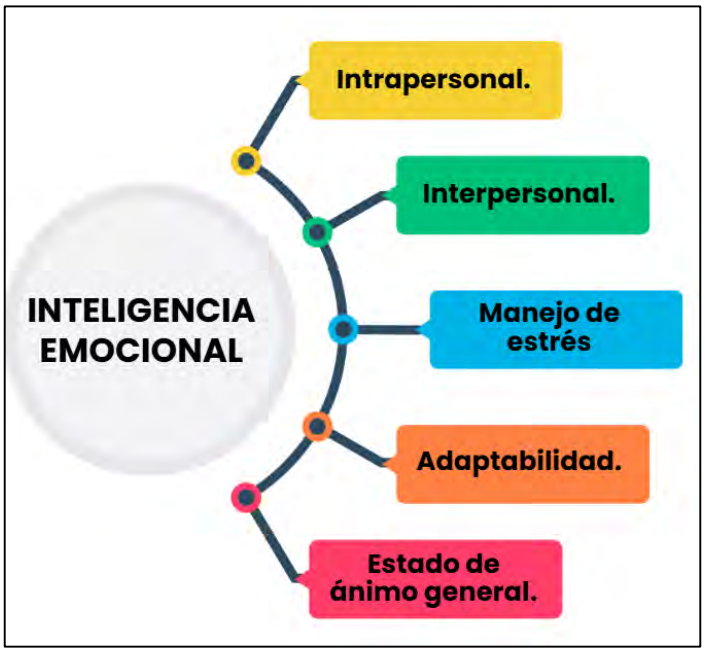
Se refiere a la habilidad que tiene una persona para ajustarse con soltura a los cambios, especialmente cuando las circunstancias se modifican o surgen nuevos desafíos. Esta capacidad no solo implica aceptar lo inesperado, sino también saber cómo enfrentar los problemas cotidianos con una actitud resolutiva y práctica. Además, abarca la facultad de evaluar objetivamente las situaciones lo que se conoce como prueba de realidad y actuar con flexibilidad ante diferentes contextos. En general, las personas que destacan en esta dimensión suelen ser creativas, receptivas al cambio y capaces de modificar su conducta cuando las condiciones lo exigen, algo que resulta especialmente importante en entornos como la escuela o el trabajo, donde la adaptabilidad puede marcar la diferencia en el desempeño y bienestar personal (Bar-On, 2006).

e) Estado de ánimo general:

El estado de ánimo general hace referencia a la tendencia que tienen algunas personas a mantener una actitud positiva frente a la vida, incluso cuando se presentan obstáculos o momentos difíciles. Este aspecto de la inteligencia emocional incluye la capacidad de experimentar entusiasmo, energía vital y satisfacción con uno mismo y con las circunstancias del entorno. Dentro de esta dimensión se encuentran elementos como el optimismo, es decir, la inclinación a ver lo bueno incluso en lo incierto, y la felicidad, entendida como una sensación de bienestar emocional sostenido. Cuando alguien posee un estado de ánimo saludable, no solo se siente mejor consigo mismo, sino que también suele rendir más en lo académico, mantiene relaciones más estables y experimenta mayor estabilidad emocional en su día a día (Bar-On, 2006).

Figura 1

Dimensiones de la inteligencia emocional



Nota: Elaborado en base a (Bar-On, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), 2006).

2.2.3. Teorías de la Inteligencia Emocional

I. Modelo Teórico de BarOn.

Bar-On (2006) postuló que la inteligencia emocional es una combinación de competencias emocionales individuales y sociales que afectan las respuestas de las personas ante los desafíos y factores estresantes del entorno. En consecuencia, se destaca la importancia de la inteligencia emocional en la configuración de los logros personales en diversos aspectos de la vida, ya que ejerce una influencia directa en nuestro bienestar y estado emocionales.

El modelo Bar-On (2006) incorpora cinco elementos principales a conocer, la dimensión intrapersonal, relacional, capacidad de ajuste, regulación de estrés y disposición afectiva global. Dentro de cada una de estas variables generales hay múltiples elementos constitutivos que reflejan capacidades interconectadas, tal como se

corroboró en una investigación por medio del análisis factorial confirmatorio, relacionada con la inteligencia emocional en adultos (Ugarriza, 2001).

Ugarriza (2001) señala las definiciones de los 15 factores que constituyen los cinco componentes principales de la inteligencia emocional y social.

1) **Componente Intrapersonal (CIA):**

   Es la habilidad del individuo para comprender sus propias emociones, expresándose de una forma no perjudicial, y consta de las siguientes escalas:

- **Comprensión emocional de sí mismo:**

  Implica la capacidad de distinguir y reconocer las propias emociones y sentimientos personales, así como la capacidad de identificarlos claramente y comprender la razón de su presencia.

- **Asertividad:**

  Se caracteriza por la habilidad de articular las creencias, reflexiones y sentimientos de una manera que no ofenda la sensibilidad ajena ni ponga en riesgo sus propios derechos.

- **Auto concepto:**

  Se refiere a la capacidad de entenderse, abrazarse y honrarse mutuamente, incluyendo tanto los aspectos positivos como los negativos, así como las posibilidades y las restricciones.

- **Autorrealización:**

  Supone la exploración de actividades que estén en línea con las metas, capacidades y deseos individuales.

- **Independencia:**

  Incluye la autodirección, o sea, tener una sensación de seguridad en lo que uno piensa y hace, conservando independencia emocional al tomar decisiones.

2) **Componente Interpersonal (CIE):**

Se entiende como la aptitud para percibir y entender las emociones y los sentimientos ajenos, demostrando habilidades para crear relaciones de colaboración e impulsar interacciones positivas y satisfactorias.

Se incluyen varias dimensiones dentro de este componente:

- **Empatía:**

  Se refiere a la capacidad de identificar, entender y valorar las emociones ajenas.

- **Relaciones interpersonales:**

  Son concebidos como vínculos entre personas, basados en afinidades y confianza mutua, lo que hace posible una convivencia próxima y armoniosa.

- **Responsabilidad social:**

  Se trata de la obligación de ser una persona colaborativa e innovadora que aporta de manera positiva a los implicados.

3) **Componente de Adaptabilidad (CAD):**

Es la habilidad para resolver problemas de manera eficaz, adaptándose a situaciones específicas o colectivas y discerniendo sus propias emociones según las circunstancias. Contiene las escalas siguientes:

- **Resolución de problemas:**

  Es la capacidad de identificar y definir los distintos problemas, así como proponer y gestionar soluciones creativas y anticipadas.

- **Prueba de la realidad:**

  Es la habilidad para diferenciar entre nuestras percepciones subjetivas y los hechos objetivos de la realidad.

- **Flexibilidad:**

Se entiende como la habilidad de adaptar apropiadamente los propios pensamientos, emociones y comportamientos ante diversas circunstancias cambiantes o nuevas características.

4) **Componente del Manejo de Estrés (CME):**

Se refiere a la capacidad de manejar el estrés y gestionar correctamente las distintas fases emocionales. Este componente incluye varias dimensiones, las cuales son:

- **Tolerancia al estrés:**

  Supone la capacidad de afrontar situaciones adversas o momentos de intensa presión o emociones sin perder el equilibrio, reaccionando de forma eficaz, rápida y constructiva.

- **Control de los impulsos:**

  Se refiere a la capacidad de aplazar las gratificaciones inmediatas para regular y gestionar conscientemente el estado de ánimo.

5) **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):**

Se refiere a la habilidad de identificar y expresar sentimientos positivos, así como de conservar la automotivación. Contiene las escalas siguientes:

- **Felicidad:**

  Supone la habilidad de identificar la alegría como una emoción de satisfacción, que puede ser producida por uno mismo o por las personas cercanas, lo que permite expresar sentimientos agradables.

- **Optimismo:**

  Se entiende como la habilidad de enfocarse en los elementos más valiosos de la vida y mantener una actitud positiva, incluso cuando se enfrentan problemas o situaciones emocionales adversas.

II. Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional.

A. Modelo de la Inteligencia Emocional de Goleman.

Enfocado principalmente en el ámbito organizacional y el desarrollo personal, (Goleman, 1995) plantea que la inteligencia emocional implica la habilidad de influir en uno mismo, mantener la perseverancia frente a las dificultades, regular los impulsos, posponer gratificaciones, controlar los estados de ánimo y reducir el impacto del estrés que podría afectar el proceso decisorio. También resalta el valor de comprender y confiar en los demás.

La forma en que las personas interactúan es como se manifiesta la inteligencia emocional, según lo expuesto por Goleman. Un ejemplo ilustrativo se encuentra en comparar a una persona con un coeficiente intelectual alto, pero que tiene dificultades en su trabajo, con otra cuya capacidad intelectual es más baja, pero que está muy motivada para trabajar. En estas situaciones, la unión de ambos rasgos puede generar resultados equivalentes, puesto que logran complementarse mutuamente (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

1) **Autoconciencia:**

   Es la capacidad de identificar y entender los propios estados de ánimo, sentimientos y rasgos, así como el efecto que estos tienen en otras personas. Incluye competencias como la confianza en uno mismo y la capacidad para sostener estados de ánimo optimistas.

2) **Autorregulación:**

   Es la capacidad de autocuidado, mantener una madurez apropiada, asumir responsabilidades y ajustarse a diversas circunstancias y transformaciones.

3) **Conciencia social:**

Es la aptitud para identificar las diferentes emociones, inquietudes y necesidades de otros individuos. Esta competencia está asociada con la interacción intrapersonal, la empatía, el liderazgo, la capacidad de solucionar conflictos y guiar equipos, así como con colaborar en el fortalecimiento de relaciones.

4) **Relaciones de dirección:**

Es la capacidad de dirigir, mediar y administrar relaciones con grupos, así como de formar alianzas fundamentadas en afinidades.

B. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

La inteligencia emocional, de acuerdo con lo que se describe en la publicación de Salovey y Mayer (1990), se distingue por la habilidad para moderar las emociones, identificarlas y utilizar este entendimiento con el fin de guiar el comportamiento y la cognición.

Mayer & Salovey (1997) señalan que la inteligencia emocional comprende la capacidad de identificar, valorar y expresar las emociones con exactitud; acceder y generar estados afectivos que favorezcan el razonamiento; comprender las emociones junto con el conocimiento que estas aportan; y regularlas con el fin de promover el desarrollo tanto intelectual como emocional. En este marco, se entiende como la cualidad de un "pensador con corazón", capaz de percibir, interpretar y gestionar las interacciones sociales.

Dicho modelo plantea las dimensiones de la inteligencia emocional tomando como referencia diversos estudios centrados en el análisis de las emociones en lugar de focalizarse únicamente en la inteligencia o en los procesos cognitivos. De esta manera, considera cuatro competencias fundamentales que han sido desarrolladas y cultivadas:

1) **Percepción emocional:**

El estado afectivo es observado, reconocido, apreciado y manifestado en uno mismo y en los demás a través de la música, el arte, el lenguaje, la conducta, entre otros. Incorpora la habilidad de expresar afecto de manera adecuada y de distinguir entre expresiones definidas e indefinidas, sinceras o engañosas.

2) **Facilitación emocional del pensamiento:**

Las emociones actúan dentro del sistema cognitivo como señales que afectan la cognición tales como la integración de la emoción y cognición. Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención hacia la información importante. El estado de ánimo suele cambiar la perspectiva de cada persona, oscilando entre optimismo y el pesimismo, la misma que facilita la percepción de la realidad.

3) **Comprensión emocional:**

La comprensión emocional es la que supone realizar una valoración para reconocer y comprender las diversas emociones basándose en lo que se sabe de ellas. Las señales emocionales hacen posible que se entiendan más adecuadamente las circunstancias y los eventuales resultados en las interacciones sociales. Este proceso abarca la habilidad de nombrar emociones, conectarlas con el lenguaje y distinguir estados afectivos complejos, como el hecho de sentir amor y resentimiento hacia una persona al mismo tiempo durante un conflicto. Asimismo, incluye la capacidad de identificar las transiciones entre diferentes estados emocionales, como el cambio de frustración a ira o de afecto a rechazo.

4) **Regulación emocional:**

La regulación emocional implica gestionar las emociones de manera consciente con el fin de potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo. El pensamiento es el principal mediador de este proceso, que está promoviendo el desarrollo

individual y favoreciendo la gestión de las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria. Esta habilidad incluye la capacidad de distanciarse de un estado emocional, equilibrar las emociones propias y ajenas, reducir la intensidad de las emociones negativas y aumentar la de las positivas, evitando simultáneamente omitir o alterar la información que éstas comunican.

C. Modelo de Inteligencia Emocional de Sawaf y Cooper

Según Cooper & Sawaf (1998), los cuatro pilares de la inteligencia emocional se basan en concepciones filosóficas y psicológicas. Sostienen que estos pilares son esenciales para el desarrollo apropiado de los seres humanos a lo largo de su vida.

a) Primer pilar: Conocimiento emocional

Incluye elementos como la resiliencia emocional, la autenticidad en el plano emocional, la capacidad de reacción emocional y una visión pragmática.

b) Segundo pilar: Aptitud emocional

Se enfoca en la salud emocional, promoviendo la autenticidad, la confiabilidad y la adaptabilidad personal. De este modo, se mejora su red de confianza, su capacidad para escuchar activamente, sus habilidades para resolver conflictos y su habilidad para emplear críticas constructivas.

c) Tercer pilar: Profundidad emocional

Se enfoca en investigar maneras de proporcionar vitalidad, considerando factores como la responsabilidad, el compromiso, la lealtad, la conciencia y la influencia.

d) Cuarto pilar: Alquimia emocional

El proceso conlleva el desarrollo de la habilidad para reconocer y manejar las vibraciones o frecuencias emocionales con el fin de generar un cambio. Los

elementos esenciales son: el desarrollo visual, la evolución introspectiva durante un período y la identificación de las oportunidades (Cooper & Sawaf, 1998).

En la presente investigación se consideraron los principales enfoques de la inteligencia emocional propuestos por Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On. Si bien cada modelo presenta una perspectiva particular, se seleccionó el modelo de Bar-On debido a que su propuesta aborda la inteligencia emocional desde una perspectiva integral, incorporando competencias intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Asimismo, el Bar-On ICE:NA permite evaluar estas características en población infantil y adolescente, lo cual guarda correspondencia con la población participante de la presente investigación.

La elección de este modelo también responde a su relación con las características del problema estudiado, debido a que las situaciones identificadas en el contexto educativo de Marangani involucran aspectos como dificultades en la regulación emocional, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia a la frustración, adaptación y manejo de situaciones de tensión. Por ello, el modelo de Bar-On permite abordar dimensiones de la inteligencia emocional relacionadas con el contexto y los objetivos de la presente investigación.

2.2.4. Motivación Académica.

El termino motivación según Trechera (como se citó en Naranjo Pereira, 2009), explica que etimológicamente deriva de latín *"motus"*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad, de esta manera, un intento inicial de aproximación a su concepto seria como aquel proceso por el cual la persona se plantea metas para realizar una actividad básica.

Así mismo, Vallerand & Thill (1993), indican que la motivación es un constructo formado por factores internos y externos que impulsan el inicio, la intensidad, la dirección y la persistencia de la conducta humana.

Por otro lado, Pintrich & De Groot (1990) realizan un análisis sobre las teorías motivacionales, donde menciona que está compuesta por tres elementos principales:

Componente de Expectativas: Son las expectativas del estudiante sobre su potencial cumpliendo actividades académicas. Además, Incluye aspectos como la autoeficacia, la percepción de competencia y el control sobre el aprendizaje. Estas expectativas influyen en el esfuerzo y desempeño del estudiante.

El componente de Valor: Comprende metas de aprendizaje, las cuales determinan el nivel de motivación para ejecutar una tarea. En definitiva, está relacionado con la importancia, interés y utilidad que el estudiante atribuye a las actividades académicas. Por último.

El componente Afectivo: Son aquellas emociones y respuestas afectivas frente a las tareas académicas. Las experiencias emocionales pueden favorecer o dificultar el rendimiento y la participación del estudiante.

Durante mucho tiempo, la motivación fue estudiada desde diferentes enfoques; en el ámbito educativo, las que tuvieron mayor impacto son: el enfoque conductual, humanista y cognitivista (Woolfolk, 1999) (Huertas, 1997); (Arceo y otros, 2002)

- Enfoque conductual, se respalda en conceptos de recompensas y castigos para explicar la motivación, favoreciendo el refuerzo extrínseco. Más adelante, los teóricos del Aprendizaje Social integraron lo conductual y cognoscitivo, destacando el refuerzo extrínseco e intrínseco.
- Enfoque humanista, las teorías humanistas destacan la motivación intrínseca: Abraham Maslow habla de autorrealización y Carl Rogers de

una tendencia innata a desarrollarse. Por ende, Plantean que las personas buscan continuamente su potencial. Luego, Edward Deci, Vallerand, Pelletier y Richard Ryan proponen la autodeterminación como base de la motivación.

- Enfoque cognitivista, las teorías cognitivas distinguen la motivación intrínseca y extrínseca, pero priorizan la intrínseca, ya que consideran que la conducta depende más de pensamientos e interpretaciones internas que de factores externos.

Por otro lado, Huertas (1997), señala que el fenómeno motivacional es activo y voluntario, da energía al sujeto, incluye emociones y orienta la conducta hacia metas. Se regula en tres dimensiones: aproximación–evitación, autorregulación–regulación externa y profundización–superficialidad.

Tomando como base el enfoque humanista y cognitivista, (Woolfolk, 1999) define la motivación académica como la disposición del estudiante a encontrar valioso y significativos las actividades académicas. Lo cual se fortalece cuando surgen de intereses internos, se orienta a metas personales desafiantes para centrarse en el dominio de las tareas y cuando el estudiante cree que sus logros dependen de su esfuerzo y que puede mejorar sus capacidades.

2.2.5. Dimensiones de la Motivación Académica

A. Motivación Intrínseca

Es la energia interna que estimula a los adolescentes para cumplir un objetivo por la necesidad y el interés que le genera. La conducta se realiza por diversión, gusto o desafío personal, y no por recompensas o presiones externas, según (Ryan & Deci, 2000). Por otra parte, en 1985 plantean la subteoría de la evaluación cognitiva, la cual

señala que la Motivación Intrínseca se mantiene gracias a tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación social (Huertas, 1997).

- **Los sentimientos de Autonomía**. Se refieren a la necesidad de actuar de manera voluntaria y libre en una actividad. La persona percibe que su conducta es autodeterminada y que sus acciones dependen de sus propias decisiones.
- **Los sentimientos de Competencia.** Se refieren a la necesidad de sentirse capaz y competente en determinada actividad o área. La persona se siente motivada cuando realiza tareas con una dificultad adecuada, ya que las tareas muy fáciles generan aburrimiento y las muy difíciles producen frustración y desinterés.
- **Las relaciones positivas.** Es aquella necesidad de recibir apoyo emocional para conservar buenas relaciones entre padres, compañeros y profesores. Estas relaciones favorecen la aparición y sostenimiento de la motivación interna en niños y adolescentes

Según Vallerand (1997, como se citó en Remón Guillén, 2013) indica que la motivación intrínseca en el contexto escolar se diferencian tres subtipos:

- **Motivación intrínseca para conocer**

  Constituye aquella intensidad interior que motiva a un individuo a involucrarse en una actividad porque disfruta aprender, descubrir o entender algo novedoso. Está asociado con la curiosidad, la indagación y los objetivos de aprendizaje.

- **Motivación intrínseca para el logro de metas**

  Es la intensidad interna que impulsa a un estudiante para implicarse en una actividad por la necesidad de crear, lograr o superarse a sí misma. La

atención se centra en el proceso y en el reto personal más que en el resultado final.

- **Motivación intrínseca para experimentar estimulación**

  Es aquella intensidad interna que motiva a un estudiante para participar en una actividad donde va experimentar emociones positivas.

B. Motivación Extrínseca.

Esta forma de motivación depende de las circunstancias externas del individuo, se entiende como un constructo multifacética que incorpora diversas manifestaciones. La motivación extrínseca La motivación extrínseca es la que incentiva a un individuo a llevar a cabo una determinada conducta para alcanzar una meta.. Según la Teoría de la Auto-Determinación de Richard Ryan y Edward Deci, esta motivación extrínseca variar según el grado de autonomía del estudiante. Para explicar este proceso, se planteó la Subteoría de la Integración Organísmica, la cual explica cómo las conductas motivadas externamente pueden llegar a ser más autodeterminadas, pasando de una regulación externa hacia una regulación más interna e integrada.

Vallerand (1997), ampliando los aportes de Deci y Ryan, establece cuatro tipos de motivación extrínseca que se diferencian según su grado de autodeterminación, desde niveles más bajos hasta niveles más altos de regulación de la conducta.

1. **Motivación extrínseca de regulación externa:**

   Es la forma más extrema y la menos autónoma de motivación extrínseca. Se refiere a conductas realizadas para satisfacer demandas externas u obtener recompensas. En este caso, la persona siente que sus acciones están controladas por el entorno y no por decisión propia.

2. **Motivación extrínseca de regulación interna o introyectada:**

La regulación introyectada se da, donde la persona controla su conducta internamente, acciona frente a una presión para evitar sensaciones negativas o para incrementar el amor propio. Aunque sigue siendo interna, la conducta no se siente totalmente autodeterminada, ya que aún depende de la aprobación externa. Por ejemplo, un estudiante estudia para que los demás lo consideren inteligente o para evitar críticas de sus padres.

3. **Motivación extrínseca de regulación identificada:**

   Es una forma de motivación extrínseca con un grado superior de independencia, donde el individuo identifica y acepta la relevancia de su acto, realizándola libremente, aunque no le resulte agradable. Sin embargo, sigue siendo extrínseca porque la actividad es vista como un medio para alcanzar una meta. Por ejemplo, un estudiante mantiene buenas calificaciones para ingresar a una universidad de prestigio.

4. **Motivación extrínseca de regulación integrada:**

   La regulación integrada es la forma más autónoma de motivación extrínseca. Ocurre cuando la persona ha incorporado completamente una conducta a sus valores, necesidades y metas personales, actuando de manera coherente con ellos. Aunque comparte características con la motivación intrínseca, sigue siendo extrínseca porque la conducta se realiza para alcanzar un resultado valioso. Por ejemplo, un estudiante decide quedarse estudiando para no repetir el año escolar.

C. Desmotivación

La desmotivación representa la ausencia de intención para actuar, debido a que el individuo no percibe una conexión entre sus acciones y los resultados obtenidos. En

el contexto académico, se manifiesta cuando el estudiante carece de razones para involucrarse en las actividades escolares, presenta sentimientos de incompetencia y percibe que sus esfuerzos no generan resultados significativos (Vallerand y otros, 1992)

Según (Ryan R. & Deci, 2000) Identifican algunas situaciones que origina la desmotivación como la creencia falsa de que la estrategia utilizada no permitirá alcanzar sus metas propuestas, percibe que la tarea esta difícil y que no tiene capacidad suficiente para lograrlo. Por ende, siente que sus acciones no tienen impacto en los resultados.

Figura 2

Dimensiones de la motivación académica



Nota: Elaboración en base (Vallerand et al., 1989).

2.2.6. Teorías sobre la motivación.

i. Teoría de la Auto - Determinación

A partir de estudios experimentales sobre la conducta animal y humana, (Ryan & Deci, 2000) investigó los efectos de las recompensas externas en la motivación intrínseca y posteriormente desarrollaron la teoría del auto – determinación en el año

1985 junto Richard Ryan. que definen a la motivación como una acción en constante cambio y perspectiva que analiza la conducta tomando en cuenta múltiples factores y distinguir distintos niveles y tipos según las razones o metas que impulsan la acción.

En ese sentido, explica que la motivación depende del grado de autodeterminación de la persona para realizar actividades. Además, sostiene que el individuo necesita sentirse competente, autónomo y vinculado socialmente para lograr un adecuado bienestar y desarrollo personal. Además, destaca que los factores sociales y ambientales influyen en la satisfacción de estas necesidades psicológicas y, por tanto, en la motivación del estudiante (Ryan & Deci, 2000).

En este modelo se identifican tres tipos de motivación: la motivación intrínseca, relacionada con el interés y satisfacción personal; la motivación extrínseca, vinculada a recompensas o factores externos; y la desmotivación, caracterizada por la ausencia de interés o intención para realizar actividades académicas.

ii. Teoría de la Jerarquía de las Necesidades

La teoría de la jerarquía de las necesidades, propuesta por Maslow, Abraham H (1943) sostiene que la motivación humana se organiza en una estructura jerárquica de necesidades, las cuales orientan el comportamiento de las personas. En esta jerarquía, las necesidades se presentan de manera progresiva, iniciando con las necesidades fisiológicas y de seguridad, seguidas por las necesidades de afiliación y estima, hasta alcanzar la autorrealización. Según el autor, a medida que las necesidades de un nivel son satisfechas, emergen necesidades de un nivel superior que continúan impulsando la conducta y el desarrollo personal.

Maslow clasifica estas necesidades según orden de satisfacción que va desde las necesidades básicas hasta las necesidades más altas (Maslow, 1943)**.**

1) **Necesidades fisiológicas:**

Se consideran necesidades de orden biológicos fundamentales de los individuos y abarcan aspectos esenciales para la supervivencia, como el sustento, la respiración y la procreación.

2) **Necesidades de Seguridad:**

   Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, las personas pasan a un nivel posterior de requisitos conocidos como necesidades de seguridad, que abarcan el aspecto de seguridad, estructura y protección, incluidos el bienestar físico, la salud y las posesiones.

3) **Necesidad de Amor, Afecto y Pertenencia**

   Esta necesidad se manifiesta en la búsqueda continua de comunicación con otros, ya sea a través de la participación en grupos sociales, como iglesias o clubes, para superar la soledad y satisfacer el deseo de afecto, amor y pertenencia.

4) **Necesidad de Estima**

   Se refieren a la autoestima, el reconocimiento, la estima, los logros y la autonomía individual.

5) **Necesidad de autorrealización**

   Se refieren a la realización del potencial personal, lo que implica el cultivo de las habilidades, la dedicación y la capacidad para lograr aspiraciones personales significativas.

iii. Teoría de la Motivación del logro.

David McClelland, Sostiene que la motivación humana está determinada principalmente por tres necesidades adquiridas: la necesidad de logro (*need for achievement*), la necesidad de afiliación (*need for affiliation*) y la necesidad de poder (*need for power*). Estas necesidades se ejecuta durante el proceso de la vida con

vivencias individuales y aprendizajes contextuales, influyendo en las conductas, elecciones y en acciones de los adolescentes, en diferentes contextos. Los individuos con alta necesidad de logro buscan alcanzar metas desafiantes y asumir responsabilidades; quienes presentan una elevada necesidad de afiliación priorizan las relaciones interpersonales y la aceptación social; mientras que aquellos con alta necesidad de poder buscan influir o dirigir el comportamiento de los demás (McClelland, 1987).

iv. Teoría del Establecimiento de Metas.

Propuesta por Edwin Locke, sostiene que las metas influyen eficazmente en la productividad y la motivación en los individuos. De acuerdo con esta teoría, el establecimiento de objetivos específicos, claros y desafiantes incrementa el esfuerzo, el compromiso y la persistencia para alcanzarlos. De igual manera, las metas proporcionan una dirección que permite evaluar el progreso y orientar el comportamiento hacia el logro de los resultados esperados. Para que las metas sean efectivas, deben ser específicas, representar un desafío, ser aceptadas por el individuo y contar con un plazo definido para su (Carhuapoma Acosta, 2018).

v. Teoría de las Expectativas – Valor.

Para Vroom las personas son seres pensantes que poseen ideas y mantienen esperanzas e ilusiones acerca de los futuros acontecimientos. La teoría de las expectativas identifica tres tipos de motivación conocidos como variables interrelacionadas: valencia, expectativa e instrumental. La variable valencia se entiende como el grado de valoración que la persona atribuye a las actividades que debe realizar. Además, la variable expectativa se centra en las creencias de la persona acerca de la relación entre acciones y resultados. Finalmente, la variable instrumental indica la valoración que la persona hace del resultado que espera obtener.

Esta teoría enfatiza la importancia del rendimiento y el logro de metas, lo cual depende del esfuerzo práctico, que a su vez requiere habilidades, conocimientos y destrezas, así como una comprensión de la importancia de la tarea. En otras palabras, niveles elevados de motivación determinan las metas que una persona se fija, considerando muchas ventajas para lograrlas. Por el contrario, aquellos individuos que muestran una actitud negativa o perciben que su esfuerzo no produce resultados tienden a perder interés y motivación por la tarea (Merchán Morales & Vera Álvarez, 2022)

2.3 Definiciones conceptuales

a) Componente intrapersonal

El componente intrapersonal comprende un conjunto de capacidades personales que se dividen en cinco subáreas. La comprensión emocional de sí mismo hace referencia a la habilidad de reconocer las propias emociones y sus causas; la asertividad implica expresar sentimientos de manera adecuada sin causar perjuicio a otros y defendiendo los propios derechos con objetividad; el autoconcepto se entiende como la valoración equilibrada de las cualidades positivas y negativas; la autorrealización consiste en la disposición para alcanzar las metas propuestas y cumplir con los deberes de forma adecuada; mientras que la independencia se relaciona con la aptitud de mantener autonomía y seguridad en distintas circunstancias de la vida.

b) Componente interpersonal

El componente interpersonal promueve un conjunto de destrezas sociales, organizadas en tres dimensiones principales. La empatía se entiende como la facultad de reconocer y comprender las emociones en los demás; las relaciones interpersonales aluden a la capacidad de generar y sostener vínculos sociales;

mientras que la responsabilidad social se refiere a la disposición de cooperar y participar activamente con el grupo.

c) Componentes de adaptabilidad

El componente de adaptabilidad desarrolla habilidades necesarias para ajustarse a diferentes contextos, divididas en tres subcomponentes. La solución de problemas es la capacidad de identificar la causa de un problema y encontrar soluciones; la prueba de la realidad es la habilidad de verificar lo que realmente se siente en comparación con la realidad; y la flexibilidad es la capacidad de ajustar emociones, sentimientos y pensamientos a diversos contextos.

d) Inteligencia emocional

El modelo de Mayer y Salovey se enfoca en habilidades cognitivas para procesar la información emocional de manera efectiva; el modelo de Goleman se centra en desarrollar competencias emocionales para el crecimiento personal; y el modelo de Bar-On se enfoca en habilidades socioemocionales para enfrentar situaciones y desafíos de la vida.

e) Motivación

(Moreno Cervera, 2021) Define la motivación académica como el proceso mediante el cual el estudiante pone en práctica recursos cognitivos, afectivos, volitivos y conductuales que le permiten orientarse hacia el logro de sus metas escolares.

f) Motivación académica

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación académica surge de la promoción de las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, con el objetivo de

internalizar los procesos de aprendizaje y mejorar el desempeño académico y psicológico (Ryan & Deci, 2000).

g) Motivación intrínseca

Hace referencia a todo lo que nos motiva a actuar simplemente por el placer de hacerlo, y tiene su origen en cada individuo. Se basa en la autonomía, la competencia, la satisfacción y el disfrute. (Hernandez Ching & Cordero Badilla, 2021).

h) Motivación extrínseca

Es un concepto multidimensional donde se participa en una actividad para obtener recompensas. La regulación externa implica realizar una actividad para obtener recompensas o evitar castigos, considerando esta acción como una decisión personal. El comportamiento de las personas esta mediada por lo social. (Vallerand y otros, 1992).

i) Desmotivación

Es el estado con menor autonomía, manifestándose negativismo en la experiencia del efecto o impacto del resultado. El individuo se siente incompetente e incapaz de lograr un resultado deseado, careciendo de intención, expectativas o control para llevar a cabo una determinada conducta (Vallerand y otros, 1992).

j) Lugar de procedencia

Se refiere al lugar de residencia habitual del estudiante y de su núcleo familiar. (Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2019). Los estudiantes que, por motivos de estudio, permanecen temporalmente en la zona urbana durante la semana, pero cuya residencia habitual y familiar se encuentra en una comunidad rural, fueron clasificados como de procedencia rural.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1 Formulación de Hipótesis

3.1.1 Hipótesis General

- Existe una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

3.1.2 Hipótesis Específicas

- H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe relación positiva y significativa entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- H2: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe relación positiva y significativa entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- H3: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe relación positiva y significativa entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

- H4: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe relación positiva y significativa entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- H5: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
- No existe relación positiva y significativa entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

3.2 Especificación de Variables

Variable 1

V1: Inteligencia Emocional

Dimensiones:

- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Adaptabilidad.
- Manejo del estrés.
- Estado de ánimo general.

Variable 2

V2: Motivación Académica

Dimensiones:

- Motivación intrínseca.

- Motivación extrínseca.
- Desmotivación.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Nro. de ítems	Ítems	Instrumento de medición
Inteligencia emocional La inteligencia emocional entendida como la habilidad que mide diferentes destrezas que forman las características principales, lo cuales serán medidos mediante el inventario de inteligencia emocional Bar-On ICE: NA compuesto por 60 ítems.	**Intrapersonal**	Comprensión emocional de uno mismo Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia	06	7, 17, 28, 31, 43, 53.	**Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE-NA** **CATEGORIA:** **1= Muy rara vez** **2= Rara vez** **3= A menudo** **4= Muy a menudo**
	Interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social	12	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59.	
	Adaptabilidad	Solución de problemas Prueba de realidad Flexibilidad	10	11, 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48.	

	Manejo del estrés	Tolerancia a la tensión Control de los impulsos	12	3, 6, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 57, 58.	
	Estado de ánimo general	Felicidad Optimismo	20	1, 4, 8, 9, 13, 18, 19, 23, 27, 29, 32, 33, 37, 40, 42, 47, 50, 52, 56, 60.	
Motivación académica Son aquellos aspectos, percepciones y expectativas tanto internas y externas que se relacionan con aprendizajes y conocer las metas para pretender alcanzar las metas, estos aspectos serán medidos por el instrumento de escala de motivación académica.	**Motivación intrínseca**	Motivación intrínseca para conocer	04	2, 9, 16, 23.	**Escala de Motivación Académica** **CATEGORIA:** **1= nada** **2= muy poco** **3= poco** **4= medio** **5= bastante** **6 = mucho** **7= totalmente**
		Motivación intrínseca para alcanzar metas	04	6, 13, 20, 27.	
		Motivación intrínseca para experiencias estimulantes	04	4, 11, 18, 25.	
	Motivación extrínseca	Motivación extrínseca de identificación	04	3, 10, 17, 24.	
		Motivación extrínseca de regulación interna	04	7, 14, 21, 28.	
		Motivación extrínseca de regulación externa	04	1, 8, 15, 22.	
	Desmotivación		04	5, 12, 19, 26.	

Nota: Elaborado con la ayuda del manual del cuestionario

Capítulo IV

Metodología

4.1 Tipo de Investigación

La investigación se basó en un enfoque cuantitativo, ya que sigue rigurosamente una serie de procedimientos estructurados y sistemáticos para probar hipótesis. Además, este método se basa en la recopilación de datos, ya que los resultados son numéricos, por lo que es necesario analizarlos mediante técnicas estadísticas, lo que hace hincapié para probar y demostrar teorías (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

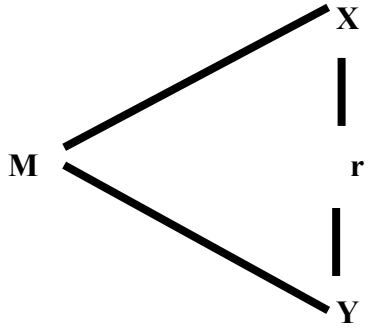
Es básica, conocida tambien como investigación pura. Sienta las bases para el desarrollo de estudios de investigación aplicada (Naupas Paitán y otros, 2018).

4.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se clasificó como un diseño no experimental de corte transversal debido a la ausencia de manipulación deliberada de las variables del estudio, la observación y la medición se realizaron dentro del contexto natural de los fenómenos. La recopilación de datos estuvo programada para realizarse una vez, en un momento específico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pp. 150–153).

Por otro lado, la investigación adoptó un enfoque descriptivo–correlacional, orientado a identificar y analizar las particularidades, niveles y aspectos relevantes de las variables en estudio. De igual manera, este alcance permite establecer la relación existente entre ambas variables en un momento específico (Poblete y otros, 2024).

El diseño que se tiene es de la siguiente manera:



Donde:

M= Muestra (Estudiantes de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de secundaria)

X= Inteligencia Emocional

Y= Motivación Académica

r = Relación entre las variables

4.3 Población y Muestra

4.3.1 Población

En este estudio, la población fue compuesta por estudiantes adolescentes de secundaria, matriculados en colegios mixtos de gestión directa (públicos), ubicados en el distrito de Marangani y reconocidos por el MINEDU. El número total de estudiantes es de 722.

4.3.2 Muestra

La determinación del tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula:

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

Donde:

n = muestra

$Z_{1-\alpha}$= nivel de confianza

p = probabilidad de éxito

q = probabilidad de fracaso

N = Tamaño de la población

e = Error de estimación máximo aceptado

Los valores son:

N = 722

$Z_{1-\alpha}$= 95% (1,96)

p = 0.5

q = 0.5

e = 0,05

Reemplazando los datos para hallar la muestra:

$$n = \frac{722 * (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}{(722 - 1) * 0.05^2 + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}$$

n = 252

Para el procedimiento muestral se detalló bajo el muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, por lo tanto, se obtuvo una muestra de 252 de estudiantes en colegios mixtos del distrito de Marangani.

Criterios de inclusión y exclusión

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudiantes matriculados en el año 2024	Estudiantes con edades menores de 12 años y superiores a los 18 años.
Estudiantes con edades entre 12 a 17 años	
Estudiantes que tengan la aprobación del asentimiento y/o consentimiento informado.	Estudiantes que no acepten voluntariamente participar o no cuenten con el consentimiento.
Estudiantes con puntajes que no fueron clasificados como inconsistentes.	Estudiantes que se abstengan de responder los ítems de los instrumentos utilizados.
	Estudiantes con puntajes que fueron clasificados como inconsistentes.

Nota: Elaboración propia.

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección

En primer lugar, se envió una solicitud a los directores de las instituciones educativas mencionadas para contar con el permiso respectivo con el cual se pretende realizar entrevistas a tutores y docentes. así mismo, aplicar dos instrumentos psicológicos para realizar una investigación, donde se identificaron 722 estudiantes matriculados durante el año escolar.

Posteriormente, se realizó la coordinación correspondiente con los tutores responsables de cada aula para la determinación de la fecha y hora de aplicación de los instrumentos. Luego se enviaron los consentimientos informados a apoderados directos de los estudiantes indicando el título de la investigación, objetivo del estudio, tiempo de duración de la aplicación de los instrumentos y se recalcó la confidencialidad. Así mismo, se le comunicó que para cualquier duda o consulta notificar o comunicar a las investigadoras, por lo que la participación de los estudiantes fue de manera voluntaria.

El estudio de la población en cuestión se lleva a cabo mediante pruebas psicológicas, las cuales tienen como finalidad investigar, explorar y recopilar información, utilizando los instrumentos de investigación para medir las variables que se están estudiando (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pp. 198–199). La aplicación se realizó por medio de las herramientas de investigación para cada variable, lo que posibilitó el procesamiento estadístico de la información recogida y la obtención de resultados.

Instrumento 1

Ficha técnica

- Nombre Original: EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
- Idioma original: inglés
- Autor: Reuven Bar-On

- Procedencia: Toronto - Canadá
- Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares
- Estructura: Conformado por 60 ítems y 5 dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estado de ánimo general)
- Administración: Individual o Colectiva.
- Aplicación: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
- Formas: Completa y Abreviada
- Duración: No tiene límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente, abreviada de 10 a 15 minutos).
- Significación: Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.
- Tipificación: Baremos Peruanos

Instrumento 2

Ficha técnica

- Nombre Original: I'Echelle de Motivation en Education (EME)
- Idioma Original: francés
- Autores: Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briére, N.M. y Pelletier, L.G. (1989)
- Procedencia: Canadá
- Adaptación al inglés: Traducida y adaptada al inglés como Academic Motivation Scale, High School version (AMS-HS 28) por sus propios autores en los Estados Unidos, en 1992.
- Adaptada al español: Traducida y adaptada al español como Escala de motivación académica (EMA) por Manassero y Vásquez, 2000; en su versión para estudiantes del Bachillerato.

- Adaptación Peruana: Remon Guillen 2005
- Estructura: Compuesto por 28 ítems con las dimensiones siguientes Motivación Intrínseca 12 ítems, Motivación Extrínseca 12 ítems y Desmotivación 4 ítems.
- Administración: Individual y colectiva.
- Sujetos: Estudiantes de Educación Secundaria.
- Significación: Evalúa la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación.
- Duración: No tiene límite, dura en promedio 15 minutos.
- Teoría: Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000)
- Confiabilidad: Demuestran niveles de confiabilidad Alfa de Cronbach adecuados en todas las subescalas, pues los valores obtenidos van de 0.71 a 0.92.

4.4.1 Validez de constructo o contenido

La validez de los instrumentos utilizados en la investigación fue determinada mediante el criterio de juicio de expertos, quienes verificaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las variables de estudio, lo cual permitió asegurar que los instrumentos midan adecuadamente los constructos planteados y se encuentren alineados con los objetivos de la investigación.

Resultado de la calificación mediante juicio de expertos

Tabla 3

Resultado de la calificación mediante juicio de expertos

Instrumento	Juez 01	Juez 02	Juez 03	Juez 04	Juez 05	S total de jueces	Coeficiente de validez de contenido total
Inventario de inteligencia emocional Bar-On Ice NA	3	3	3	3	3	15	1.00
Escala de motivación académica	3	3	3	3	3	15	1.00

Nota: extraído del software Microsoft Excel

Tabla 4

Puntuación de la validez de juicio de expertos

Puntuación	Interpretación
Puntuación Interpretación Menor que 0.60	Validez y concordancia inaceptables
Igual o mayor que 0.60 y menor que 0.70	Validez y concordancia deficientes
Igual o mayor que 0.71 y menor que 0.80	Validez y concordancia aceptables
Igual o mayor que 0.81 y menor que 0.90	Validez y concordancia buena
Mayor o igual a .91	Validez y concordancia excelentes

Nota: Fuente adaptado de Hernandez- Nieto (2011)

Según el análisis de la validez del contenido de ambos instrumentos, las puntuaciones indican una validez y concordancia excelentes. El instrumento “Inventario de inteligencia emocional Bar-On Ice NA” tiene como coeficiente de validez de 1.00 indicando validez y

concordancia excelente. Por otro lado, la escala de motivación académica tiene como coeficiente de validez de 1.00 indicando validez y concordancia excelente.

4.4.2 Confiabilidad por Alfa de Cronbach

La confiabilidad de los instrumentos se estableció a través del coeficiente Alfa de Cronbach en una muestra piloto de 60 individuos, el cual permitió determinar el grado de consistencia interna de los ítems que conforman cada variable, evidenciando que los instrumentos presentan niveles adecuados de confiabilidad, lo que garantiza la estabilidad y precisión de los resultados obtenidos en el estudio.

Prueba de confiabilidad para la variable: Inteligencia Emocional

Tabla 5

Prueba de normalidad de la variable 1

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,941	60

Nota. Elaboración propia

El coeficiente de alfa de Cronbach, calculado para la escala de inteligencia emocional versión adaptada, es de α = ,941, este valor supera el rango de umbral de 0,70, lo que indica que el instrumento presenta un buen grado de consistencia interna.

Prueba de confiabilidad para la variable: Motivación Académica

Tabla 6

Prueba de normalidad de la variable 2

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos

,866	28

Nota. Elaboración propia

El coeficiente alfa de Cronbach, calculado para la escala de motivación académica, es de α = .866, lo que indica que este valor supera el umbral de o.70, por ende, el instrumento tiene un buen grado de consistencia interna o es confiable.

4.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Una vez culminada la evaluación de los instrumentos a la población de estudio del distrito de Marangani, la data recopilada fue sometida a un proceso de revisión, depuración y codificación con la finalidad de respaldar la consistencia y calidad de los datos obtenidos. A comtinuacion, los registros son organizados en una excel y trasladados al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27, software que permitió efectuar el procesamiento estadístico pertinente.

Inicialmente se desarrolló el análisis descriptivo de la información a través de las tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, lo que facilitó la caracterización de las variables inteligencia emocional y motivación académica, así como de sus respectivas dimensiones. Este procedimiento permitió identificar las tendencias predominantes en las respuestas emitidas por los participantes y obtener una visión general del comportamiento de las variables estudiadas.

Seguidamente, con el propósito de determinar el procedimiento estadístico más adecuado para la contrastación de hipótesis, se evaluó la distribución de los datos mediante la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, debido a que la muestra estuvo conformada por 252 estudiantes. Los resultados evidenciaron niveles de significancia inferiores a 0,05 en todas las dimensiones y variables analizadas, lo que indicó que los datos no presentaban una distribución

normal. En consecuencia, se optó por la aplicación estadístico paramétrico para el análisis inferencial.

A partir de estos resultados, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para establecer el grado y dirección de la relación existente entre la inteligencia emocional y la motivación académica. Por otra parte, el analisis de las hipótesis se efectuó considerando un nivel de significancia de 0,05, criterio que permitió determinar la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas. Finalmente, los resultados obtenidos fueron presentados mediante tablas estadísticas e interpretados de acuerdo con los objetivos formulados en la investigación.

4.6 Matriz de Consistencia

Tabla 7

Matriz de consistencia

Tema: *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL DISTRITO DE MARANGANI – CUSCO 2024.*

Problema general	**Objetivo general**	**Hipótesis General**	**Variables /Dimensiones**	**Metodología**
¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	Determinar la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	Existe una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	V1: Inteligencia emocional - Intrapersonal. - Interpersonal. - Manejo de estrés. - Adaptabilidad. - Estado de ánimo general.	**Tipo de investigación:** Básico. **Enfoque de la investigación:** Cuantitativo.
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis especificas**	V2: Motivación académica - Motivación Intrínseca. - Motivación Extrínseca. - Desmotivación.	**Nivel de investigación:** Descriptivo - Correlacional. **Diseño de la investigación:** No experimental.
PE1: ¿Cuáles son los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	**OE1:** Identificar los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	**HE1: N**o aplica.		
PE2: ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024?	**OE2:** Identificar los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024.	**HE2:** No aplica		**Población:** - 722 estudiantes. **Muestra:** - 252 estudiantes.
PE3: ¿Cuáles son los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia	**OE3**: Identificar los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del	**HE3**: No aplica		**Técnicas e instrumentos de investigación:** - Evaluación psicométricos. - Cuestionarios tipo Likert.

de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024?	distrito de Maranganí, Cusco, 2024.	
PE4: ¿Cuál es la relación entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	**OE4:** Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	**HE4**: Existe relación positiva significativa entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
PE5: ¿Cuál es la relación entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	**OE5:** Determinar la relación entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024	**HE5**: Existe relación positiva significativa entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
PE6: ¿Cuál es la relación entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	**OE6**: Determinar la relación entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	**HE6**: Existe relación positiva significativa entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
PE7: ¿Cuál es la relación entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	**OE7**: Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	**HE7**: Existe relación positiva significativa entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.
PE8: ¿Cuál es la relación entre la dimensión estado de ánimo general y motivación	**OE8**: Determinar la relación entre la dimensión estado de	**HE8**: Existe relación positiva significativa entre la dimensión

académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024?	ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.	

Nota. Elaboración propia

Capítulo V

Resultados

La caracterización de la muestra se realizó mediante un cuestionario sociodemográfico adicional. Esta información proporciona un contexto fundamental para la adecuada interpretación de los hallazgos, ya que permiten comprender las particularidades de la población estudiada (Hernández et al., 2018).

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

Tabla 8

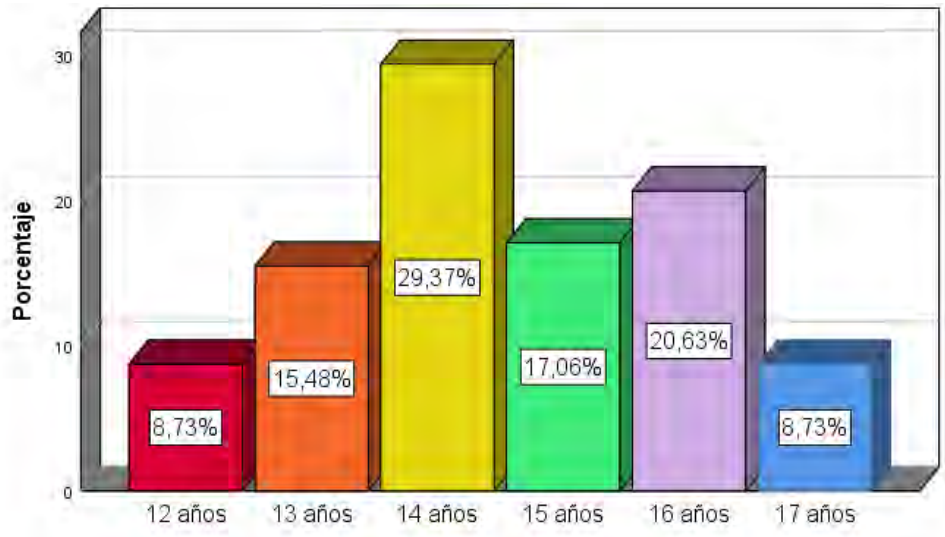
Edad de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
	12 años	22	8,7%
	13 años	39	15,5%
	14 años	74	29,4%
	15 años	43	17,1%
	16 años	52	20,6%
	17 años	22	8,7%
	Total	252	100,0%

Nota. Elaboración propia

Figura 3

Edad de los estudiantes



La Tabla 8 y la Figura 3 presentan la distribución de los estudiantes según su edad. Se observa que la mayor proporción corresponde a los estudiantes de 14 años (29.4%), seguida por los de 16 años (20.6%), 15 años (17.1%) y 13 años (15.5%). Por otra parte, los grupos de 12 y 17 años representan cada uno el 8.7% de la muestra. Estos resultados revelan que la mayoría de los encuestados se encuentra entre los 13 y 16 años, edades que corresponden a la etapa propia de la educación secundaria. De la misma forma, esta distribución permite contar con la participación de estudiantes de distintos grados escolares, lo que contribuye a obtener una visión más amplia sobre las variables de estudio. En consecuencia, la edad constituye una característica importante de la población estudiada y brinda un contexto adecuado para comprender los resultados obtenidos en la investigación.

Tabla 9

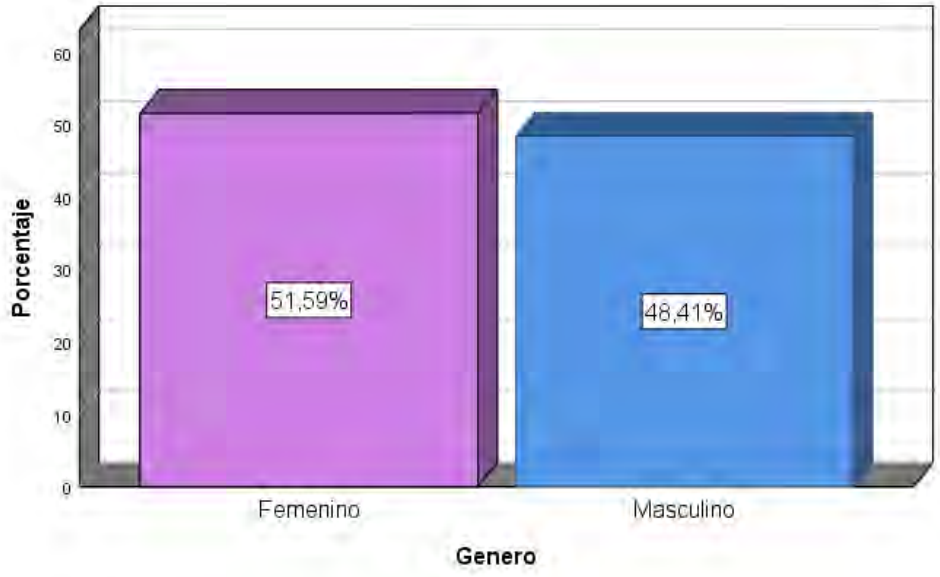
Género

		Frecuencia	Porcentaje
	Femenino	130	51,6 %
	Masculino	122	48,4 %
	Total	252	100,0 %

Nota. Elaboración propia

Figura 4

Género



La Tabla 9 y la Figura 4 muestran la distribución de los estudiantes según género. Se observa una ligera predominancia del sexo femenino, que representa el 51.6% de la muestra, mientras que el sexo masculino alcanza el 48.4%. Estos resultados evidencian una participación similar entre ambos grupos, lo que permite contar con opiniones y percepciones provenientes tanto de estudiantes mujeres como de varones. A su vez, la presencia equilibrada de ambos géneros proporciona una visión más completa de la población estudiada y contribuye a describir de manera adecuada las características de los participantes.

Tabla 10

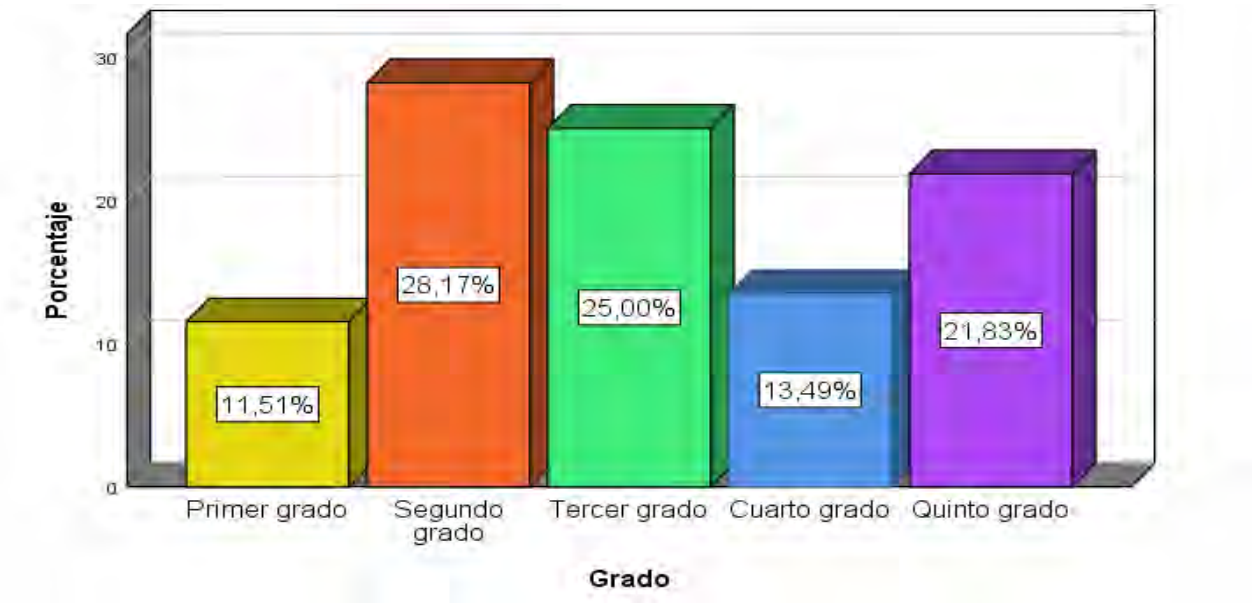
Grado

		Frecuencia	Porcentaje (%)
	Primer grado	29	11,5 %
	Segundo grado	71	28,2 %
	Tercer grado	63	25,0 %
	Cuarto grado	34	13,5 %
	Quinto grado	55	21,8 %
	Total	252	100,0 %

Nota. Elaboración propia

Figura 5

Grado



La Tabla 10 y la Figura 5 presentan la distribución de los estudiantes según grado de estudios. Se observa que la mayor proporción corresponde a los estudiantes de segundo grado (28.2%), seguida por los de tercer grado (25.0%), quinto grado (21.8%), cuarto grado (13.5%) y primer grado (11.5%). Estos resultados muestran que la mayor parte de los participantes se encuentra en los grados intermedios y superiores de la educación secundaria. A su vez, la participación de estudiantes de los diferentes grados permite recoger información de diversos niveles escolares, proporcionando un contexto amplio sobre las características de la población estudiada. En consecuencia, el grado de estudios constituye una característica académica importante para describir a los participantes y comprender los resultados obtenidos en relación con la inteligencia emocional y la motivación académica.

Tabla 11

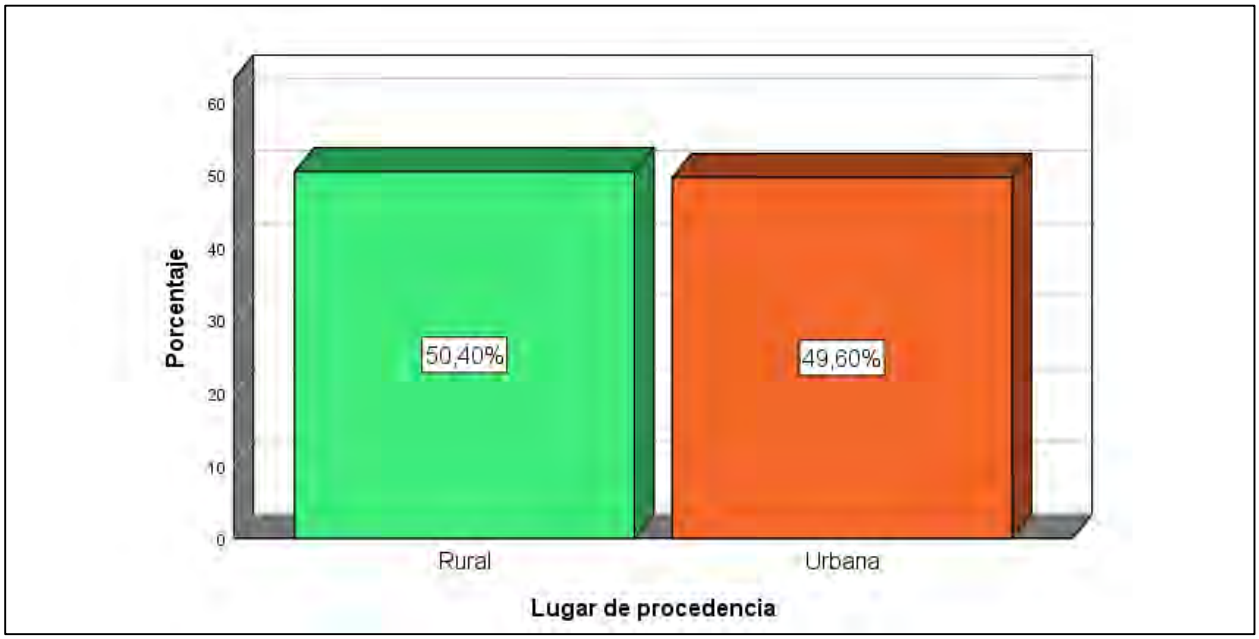
Lugar de procedencia

	Frecuencia	Porcentaje
Rural	127	50,4%
Urbana	125	49,6%
Total	252	100,0%

Nota. Elaboración propia

Figura 6

Lugar de procedencia



La Tabla 11 y la Figura 6 presentan la distribución de los estudiantes según su lugar de procedencia. Los resultados muestran una participación muy similar entre los estudiantes provenientes del ámbito rural (50.4%) y aquellos del ámbito urbano (49.6%). Esta distribución evidencia que la muestra incluye estudiantes de ambos contextos en proporciones prácticamente equivalentes. A su vez, la presencia de participantes de zonas rurales y urbanas permite recoger información procedente de diferentes realidades educativas y sociales del distrito de Marangani. En consecuencia, el lugar de procedencia constituye una característica importante de la

población estudiada y proporciona un contexto adecuado para comprender los resultados relacionados con la inteligencia emocional y la motivación académica de los estudiantes.

5.2 Estadística descriptiva de la investigación

Objetivo específico 1: Identificar los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

Tabla 12

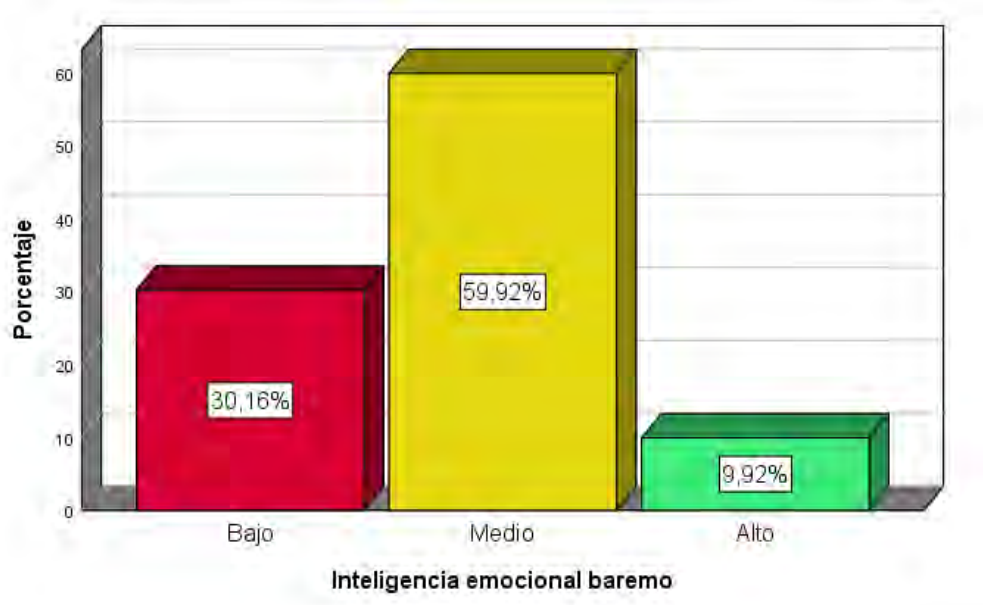
Inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje
	Bajo	76	30,2%
	Medio	151	59,9%
	Alto	25	9,9%
	Total	252	100,0%

Nota. Elaboración propia

Figura 7

Inteligencia emocional



La Tabla 12 y la Figura 7 muestran los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes evaluados. Se observa que el 59.9% presenta un nivel medio, mientras que el 30.2% se ubica en el nivel bajo y únicamente el 9.9% alcanza un nivel alto. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes posee habilidades emocionales moderadamente desarrolladas, evidenciando capacidades para reconocer y manejar sus emociones en determinadas situaciones, aunque todavía con aspectos susceptibles de fortalecimiento. También, destaca que cerca de un tercio de los participantes se encuentra en un nivel bajo, lo que podría reflejar dificultades para afrontar situaciones de presión, controlar sus emociones o adaptarse a determinadas experiencias del entorno escolar. De igual manera, la reducida proporción de estudiantes con nivel alto sugiere que las competencias emocionales más avanzadas no se encuentran ampliamente desarrolladas en la población estudiada. En conjunto, estos hallazgos permiten comprender mejor las características emocionales de los estudiantes y constituyen un punto de referencia importante para analizar su relación con la motivación académica.

Tabla 13

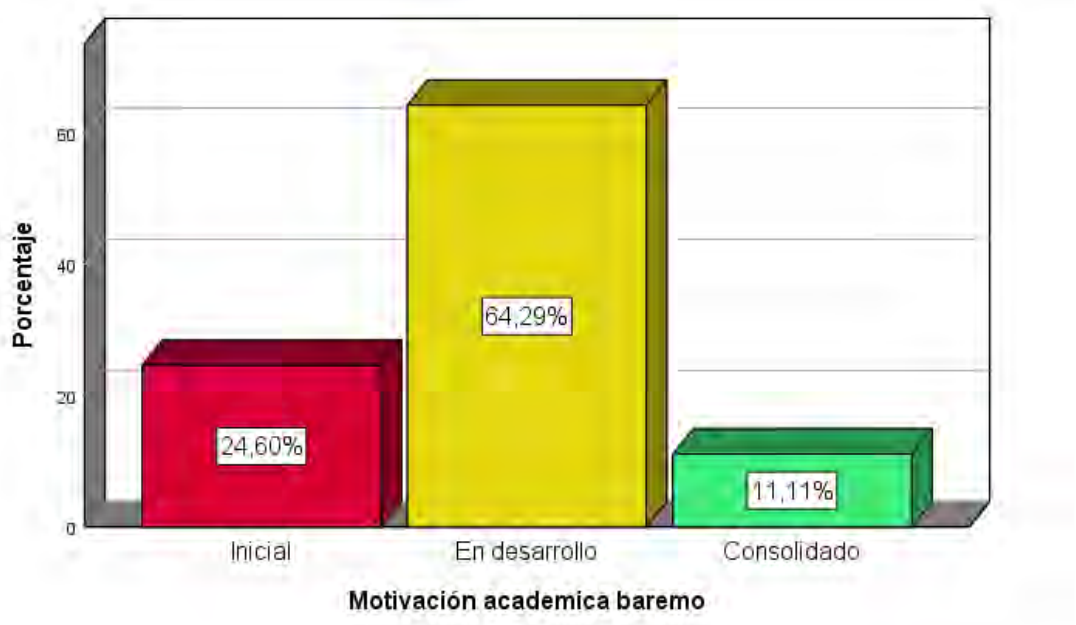
Motivación académica

	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	62	24,6 %
En desarrollo	162	64,3%
Consolidado	28	11,1%
Total	252	100,0%

Nota. Elaboración propia

Figura 8

Motivación académica



La Tabla 13 y la Figura 8 muestran los niveles de motivación académica de los estudiantes evaluados. Se observa que el 64.3% se ubica en el nivel en desarrollo, mientras que el 24.6% presenta un nivel inicial y el 11.1% alcanza un nivel consolidado. Estos resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes se encuentra en un proceso de fortalecimiento de su interés, compromiso y disposición hacia las actividades académicas. Además, la presencia de un porcentaje considerable de estudiantes en el nivel inicial sugiere que aún existen dificultades relacionadas con la constancia, el esfuerzo o el establecimiento de metas vinculadas al aprendizaje. Por otro lado, el reducido grupo que alcanzó un nivel consolidado indica que solo una minoría ha desarrollado de manera más estable actitudes y conductas orientadas al logro académico. En conjunto, los hallazgos permiten apreciar que la motivación académica presenta distintos niveles de desarrollo entre los estudiantes, constituyendo un aspecto relevante para comprender su dinámica escolar y analizar posteriormente su relación con la inteligencia emocional.

Objetivo específico 2: Identificar los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024.

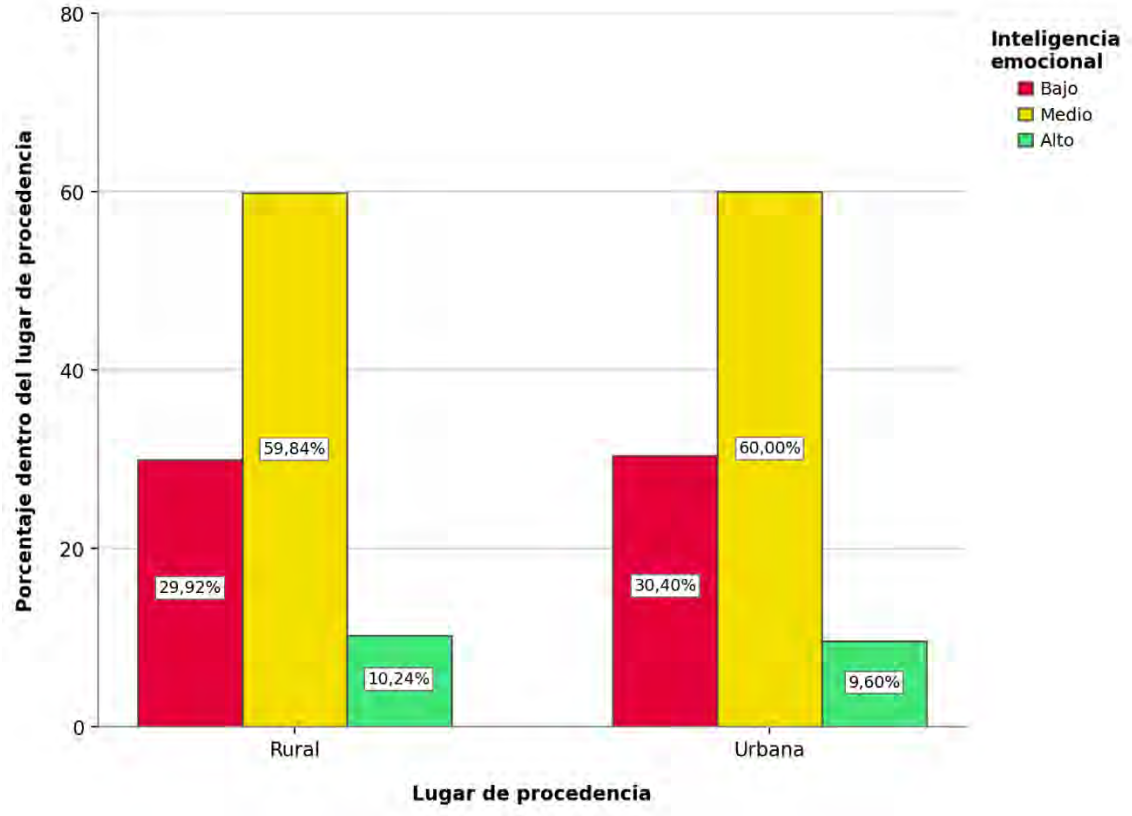
Tabla 14

Tabla cruzada entre inteligencia emocional y lugar de procedencia

			Inteligencia emocional			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Lugar de procedencia	Rural	Recuento	38	76	13	127
		% del total	29,92%	59,84%	10,24%	50,4%
	Urbana	Recuento	38	75	12	125
		% del total	30,40%	60,0%	9,6%	49,6%
Total		Recuento	76	151	25	252
		% del total	30,16%	59.92%	9.92%	100,0%

Figura 9

Tabla cruzada entre inteligencia emocional y lugar de procedencia



Los resultados evidencian que, tanto en los estudiantes procedentes de zonas rurales como urbanas, predomina el nivel medio de inteligencia emocional. En el grupo de procedencia rural, el 59,84 % se ubica en este nivel, seguido del 29,92 % que presenta un nivel bajo y del 10,24 % que alcanza un nivel alto. De manera similar, entre los estudiantes de procedencia urbana, el 60,00 % registra un nivel medio de inteligencia emocional, mientras que el 30,40 % se sitúa en el nivel bajo y el 9,60 % en el nivel alto.

Al contrastar ambos grupos, se observa una distribución porcentual bastante semejante según el lugar de procedencia. La mayor diferencia se presenta en el nivel alto, donde los estudiantes de procedencia rural alcanzan un porcentaje ligeramente superior al de los estudiantes urbanos, con 10,24 % frente a 9,60 %, respectivamente. En cambio, el nivel bajo muestra una proporción levemente mayor en el grupo urbano, con 30,40 %, frente al 29,92 % registrado en el ámbito rural. En términos generales, estos resultados muestran que el nivel medio de inteligencia emocional concentra la mayor proporción de estudiantes en ambos lugares de procedencia, sin apreciarse diferencias porcentuales marcadas entre los grupos analizados.

Objetivo específico 3: Identificar los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, Cusco, 2024.

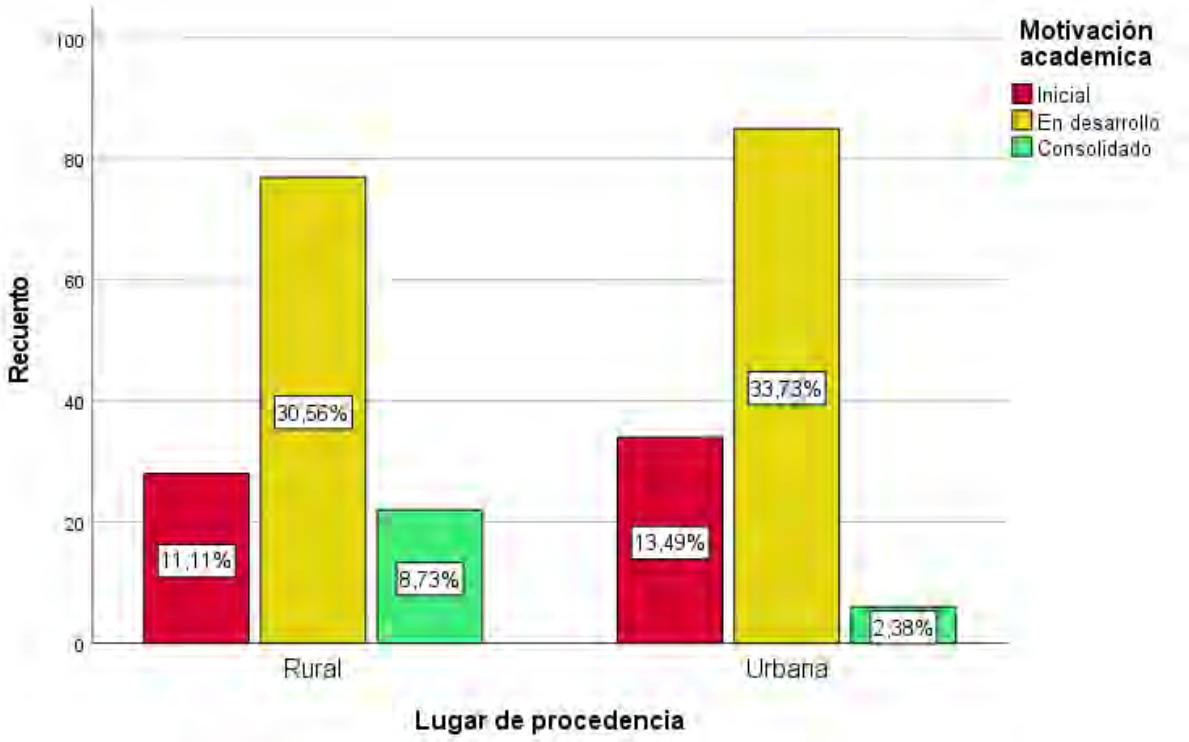
Tabla 15

Tabla cruzada entre motivación académica y lugar de procedencia

			Motivación académica			
			Inicial	En desarrollo	Consolidado	Total
Lugar de procedencia	Rural	Recuento	28	77	22	127
		% del total	11,1%	30,6%	8,7%	50,4%
	Urbana	Recuento	34	85	6	125
		% del total	13,5%	33,7%	2,4%	49,6%
Total		Recuento	62	162	28	252
		% del total	24,6%	64,3%	11,1%	100,0%

Figura 10

Tabla cruzada entre motivación académica y lugar de procedencia



La tabla anterior muestra que la distribución de los niveles de motivación académica presenta un comportamiento similar entre los estudiantes de procedencia rural y urbana. En ambos grupos predomina el nivel en desarrollo, representando el 30,6% del total de la muestra en los estudiantes de procedencia rural (77 estudiantes) y el 33,7% en los de procedencia urbana (85 estudiantes). Este resultado evidencia que, independientemente del lugar de procedencia, la mayor parte de los estudiantes aún se encuentra fortaleciendo los componentes que conforman su motivación académica.

Asimismo, se observa que el nivel inicial registra porcentajes relativamente próximos entre ambos grupos, alcanzando el 11,1% en los estudiantes de procedencia rural (28 estudiantes) y el 13,5% en los de procedencia urbana (34 estudiantes). En cuanto al nivel consolidado, la diferencia es más evidente, ya que los estudiantes de procedencia rural representan el 8,7% del total de la muestra (22 estudiantes), mientras que en la procedencia urbana solo corresponden al 2,4% (6 estudiantes). Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de estudiantes de ambos contextos comparte un nivel intermedio de motivación académica, la proporción de estudiantes que ha alcanzado un nivel consolidado es mayor en el grupo de procedencia rural.

5.3 Estadística inferencial Aplicada al estudio

Para dar inicio al conocimiento correlacional de cada variable, es preciso determinar la normalidad de cada variable a fin de que esta establezca el estadístico a emplearse para poder fijar los estadísticos necesarios para cada asociación, para ello se plantea lo siguiente:

Ho= Los datos de la muestra presenta una distribución normal

Ha= Los datos de la muestra no presentan una distribución normal

Anticipando que cuando el valor de “p” sea < 0.05; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna y por tanto se elige una prueba no paramétrica.

5.3.1 Pruebas de normalidad

Tabla 16

Prueba normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	gl	Sig.
Intrapersonal	,308	252	,000
Interpersonal	,232	252	,000
Adaptabilidad	,220	252	,000
Manejo de estrés	,294	252	,000
Estado de ánimo general	,195	252	,000
Inteligencia emocional	,322	252	,000
Motivación intrínseca	,088	252	,000
Motivación extrínseca	,090	252	,000
Desmotivación	,079	252	,000
Motivación académica	,211	252	,000

Nota. Reporte del SPSS 27

Respecto a la evaluación de la normalidad de los datos, se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. No obstante, para la toma de decisiones estadísticas se consideró principalmente la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra estuvo conformada por 252 estudiantes, cantidad superior a 50 participantes, condición bajo la cual esta prueba es la más apropiada para evaluar el supuesto de normalidad.

Los resultados muestran que los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov oscilaron entre 0,079 y 0,322, evidenciando diferencias entre la distribución observada de los datos y una distribución normal teórica. Asimismo, los niveles de significancia obtenidos para todas las dimensiones de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general), así como para la motivación académica y sus respectivas

dimensiones, fueron p = 0,000, valores inferiores al nivel de significancia establecido (α = 0,05). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula de normalidad, concluyéndose que los datos no presentan una distribución normal.

En virtud de estos resultados, y al no cumplirse el supuesto de normalidad, se optó por emplear procedimientos estadísticos no paramétricos para la contrastación de las hipótesis de investigación. Específicamente, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, por ser el método más adecuado para analizar la relación entre variables cuyos datos no siguen una distribución normal, garantizando así un tratamiento estadístico consistente con las características de la información recopilada y con los objetivos del estudio.

5.3.2 Comprobación de la Hipótesis General

Hipótesis general

Para realizar la comprobación de las hipótesis se plantea una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces de acepta hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, por el contrario, si el valor p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman, para comprobar si existe relación entre las variables de estudio.

Tabla 17

Correlaciones hipótesis general

Rho de Spearman		Inteligencia emocional	Motivación académica
Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,598**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,598**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Nota. Reporte del SPSS 27

Interpretación: Al aplicar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para comprobar la relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y motivación académica (N = 252), se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,598 con un nivel de significancia bilateral de p = 0,000, valor inferior al nivel crítico de 0,05, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, confirmando que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani.

Dado que el coeficiente de correlación (ρ = 0,598) corresponde a una relación positiva de magnitud moderada, se interpreta que niveles más elevados de inteligencia emocional tienden a asociarse con mayores niveles de motivación académica, así mismo, este resultado adquiere especial relevancia al considerar la estructura de ambas variables. En la inteligencia emocional, las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general reflejan competencias como la comprensión y regulación de las propias emociones, la empatía, la solución de problemas, el control de impulsos, la tolerancia a la tensión, el optimismo y la satisfacción personal. Estas capacidades favorecen que el estudiante afronte de manera más eficaz las exigencias del entorno escolar y mantenga una actitud favorable frente al aprendizaje.

Desde la perspectiva de la motivación académica, esta asociación se manifiesta tanto en la motivación intrínseca, expresada en el interés por aprender, alcanzar metas y disfrutar del proceso educativo, como en la motivación extrínseca, relacionada con la valoración de los logros, el reconocimiento y el cumplimiento de responsabilidades académicas, entonces, los estudiantes que muestran un mejor manejo de sus emociones y una mayor capacidad de adaptación probablemente desarrollen una disposición más constante hacia el estudio, perseveren frente a las dificultades y experimenten menores niveles de desmotivación. Por ello, la magnitud de la correlación obtenida permite inferir que la inteligencia emocional constituye un recurso psicológico relevante para fortalecer el compromiso académico de los adolescentes, aunque no sea el único factor que explica su motivación.

5.3.3. Comprobación de las Hipótesis Específicas

Hipótesis especifica 1

Para realizar la comprobación de las hipótesis se plantea una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces de acepta hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, por el contrario, si el valor p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe una relación positiva y significativa entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión intrapersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman, para comprobar si existe relación entre las variables de estudio.

Tabla 18

Correlaciones hipótesis especifica 1

Rho de Spearman		Intrapersonal	Motivación académica
Intrapersonal	Coeficiente de correlación	1,000	,415**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,415**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Nota. Reporte del SPSS 27

Interpretación: Según los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman, se identificó un coeficiente de correlación de 0,415 entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la motivación académica, con un valor de significancia de 0,000, el cual es menor al nivel crítico de 0,05. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables. El valor obtenido representa una correlación positiva de magnitud moderada, lo que indica que a medida que los estudiantes desarrollan un mayor autoconocimiento, asertividad, autorrealización e independencia, componentes esenciales de la dimensión intrapersonal, incrementan también su nivel de motivación académica. Este resultado pone de relieve que el fortalecimiento de las habilidades emocionales internas contribuye a fomentar una actitud más comprometida, autónoma y orientada al logro dentro del proceso de aprendizaje.

Hipótesis especifica 2

Para realizar la comprobación de las hipótesis se planteó una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces de acepta hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, por el

contrario, si el valor p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe una relación positiva y significativa entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión interpersonal y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Se decidió utilizar un contraste estadístico no paramétrico de Rho de Spearman, para comprobar si existe relación entre las variables de estudio.

Tabla 19

Correlaciones hipótesis especifica 2

Rho de Spearman		**Interpersonal**	**Motivación académica**
Interpersonal	Coeficiente de correlación	1,000	,561**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,561**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Nota. Reporte del SPSS 27

Interpretación: Los resultados de la tabla anterior muestran que existe una correlación positiva moderada a fuerte ($\rho = 0,561$) entre la dimensión interpersonal y la motivación académica, con un índice relevante de 0,000, el cual es menor al nivel crítico de 0,05. En efecto, se descarta la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna, lo que indica que existe una asociación relevante entre ambas variables. Esta asociación directa positiva de magnitud moderada a fuerte evidencia que aquellos estudiantes que demuestran mayor empatía, mejores relaciones interpersonales y un sentido de responsabilidad social más desarrollado tienden a estar

más motivados académicamente. Este resultado resalta la importancia de fomentar la interacción social saludable y las competencias emocionales interpersonales como factores determinantes para fortalecer el compromiso, la cooperación y la disposición hacia el aprendizaje en el ámbito escolar.

Hipótesis especifica 3

Para realizar la comprobación de las hipótesis se plantea una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, por el contrario, si el valor p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión manejo de estrés y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

Se decidió utilizar el contraste estadístico no paramétrico de Rho de Spearman, para comprobar si existe asociación entre las variables de estudio.

Tabla 20

Correlaciones hipótesis especifica 3

Rho de Spearman		**Manejo de estrés**	**Motivación académica**
Manejo de estrés	Coeficiente de correlación	1,000	,527**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,527**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Nota. Reporte del SPSS 27

Interpretación: Los resultados del análisis estadístico muestran un coeficiente de correlación de 0,527 entre el factor del manejo de estrés y la motivación académica, con un índice relevante de 0,000, lo cual es menor al nivel crítico de 0,05. En ese sentido, se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmando que existe relación positiva y significativa entre ambas variables. Esta correlación positiva de magnitud moderada a fuerte indica que los estudiantes que poseen una mayor capacidad para tolerar el estrés, controlar impulsos y enfrentar situaciones difíciles sin desbordarse emocionalmente tienden a mostrar también mayores niveles de motivación académica. Por tanto, el manejo adecuado del estrés no solo actúa como un factor protector frente a la desmotivación, sino que también contribuye al sostenimiento del esfuerzo, la disciplina y el compromiso hacia los logros escolares, fortaleciendo la estabilidad emocional y la motivación académica.

Hipótesis especifica 4

Para realizar la comprobación de las hipótesis se plantea una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces de acepta hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, por el contrario, si el valor p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe una relación positiva y significativa entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión adaptabilidad y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Canchis, 2024.

Se decidió utilizar el contraste estadístico no paramétrico de Rho de Spearman, para comprobar si existe asociación entre las variables de estudio.

Tabla 21

Correlaciones hipótesis especifica 4

Rho de Spearman		Adaptabilidad	Motivación académica
Adaptabilidad	Coeficiente de correlación	1,000	,778**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,778**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Nota. Reporte del SPSS 27

Interpretación: La evidencia obtenida en la tabla 23, mediante la prueba de correlación de Rho de Spearman, evidencian un estimador de asociación de 0,778, con un nivel de significancia de 0,000, lo que demuestra que existe una correlación positiva y fuerte entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani. Dado que el valor p es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que confirma que los estudiantes con mayor capacidad para ajustarse a situaciones nuevas, resolver problemas y evaluar la realidad de manera objetiva tienden a manifestar niveles más elevados de motivación académica. Esta asociación positiva y fuerte evidencia que el desarrollo de la adaptabilidad no solo favorece la estabilidad emocional ante los retos escolares, sino que también impulsa la persistencia, la autoconfianza y el compromiso con el aprendizaje, elementos esenciales para un desempeño académico exitoso.

Hipótesis especifica 5

Para realizar la comprobación de las hipótesis se plantea una hipótesis nula y una hipótesis alternativa, considerando la siguiente regla de decisión, si el valor de significación (p) es mayor a 0,05, entonces se admite hipótesis nula y se descarta la hipótesis alterna, por el

contrario, si la magnitud p es menor a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la relación entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

Hi: Existe relación positiva y significativa entre la relación entre la dimensión estado de ánimo general y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024.

Se decidió utilizar el contraste estadístico no paramétrica de Rho de Spearman, para comprobar si existe asociación entre las variables de estudio.

Tabla 22

Correlaciones hipótesis especifica 5

Rho de Spearman		**Estado de ánimo general**	**Motivación académica**
Estado de ánimo general	Coeficiente de correlación	1,000	,664**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	252	252
Motivación académica	Coeficiente de correlación	,664**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	252	252

Interpretación: Los hallazgos que se observan en la tabla 24, obtenidos a través de la prueba de Rho de Spearman, revelan una correlación positiva con evidencia estadística de 0,664 entre la dimensión estado de ánimo general y la motivación académica, con un nivel de significancia de 0,000, valor que es menor al nivel crítico de 0,05. Como resultado, se descarta la

H_0 y se acepta la H_1, concluyéndose que prevalece una asociación positiva y fuerte entre ambas variables. Este resultado evidencia una correlación positiva alta, lo que significa que los estudiantes que experimentan mayores niveles de optimismo, satisfacción personal y emociones positivas tienden a presentar también una mayor motivación hacia sus actividades académicas. Por tanto, el bienestar emocional general actúa como un factor determinante que fortalece la actitud del estudiante frente al aprendizaje, funcionando como un motor interno que impulsa su persistencia, interés y desempeño escolar.

Capítulo VI

6.1 Discusión de resultados

Discusión del objetivo general

El objetivo general de la investigación consistió en determinar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Los resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman evidenciaron una correlación positiva y significativa ($\rho = 0{,}598$; $p = 0{,}000$), lo que permitió aceptar la hipótesis general planteada. Este resultado indica que los estudiantes que presentan mayores capacidades para comprender, regular y expresar adecuadamente sus emociones tienden también a mostrar una mejor disposición hacia las actividades académicas, mayor interés por el aprendizaje y una actitud más favorable frente a sus responsabilidades escolares.

Los hallazgos coinciden con Mamani y Ramos (2023), quienes identificaron una relación positiva entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes de secundaria de Lima ($r = 0{,}236$; $p < 0{,}05$). En ambos estudios se demuestra que un mejor manejo de las emociones se asocia con una mayor disposición hacia el aprendizaje y el cumplimiento de las actividades escolares. No obstante, existe una diferencia en la magnitud de la relación, ya que la investigación de Mamani y Ramos reportó una correlación positiva baja, mientras que en el presente estudio la correlación fue positiva moderada ($\rho = 0{,}598$), lo que evidencia una asociación más consistente entre ambas variables en los estudiantes del distrito de Marangani. Esta diferencia podría atribuirse a las características propias del contexto donde se desarrolló el estudio, debido a que la presente investigación se realizó en instituciones educativas del distrito de Marangani, un contexto con dinámicas familiares, sociales y culturales diferentes a las de un entorno geográfico como Lima. Del mismo modo, los resultados guardan relación con Noriega

(2024), quien encontró una correlación positiva moderada y significativa (ρ = 0,697) entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje. Aunque la variable dependiente es diferente, ambas investigaciones coinciden en que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional favorece aspectos fundamentales del desempeño académico. Esta coincidencia puede explicarse porque la inteligencia emocional fortalece competencias como el autocontrol, la perseverancia, la adaptación y la regulación emocional, las cuales favorecen tanto el compromiso con el aprendizaje como el desempeño escolar. Por otro lado, la diferencia radica en que Noriega analizó el rendimiento escolar, mientras que el presente estudio se centró en la motivación académica. Del mismo modo, los hallazgos son consistentes con la investigación de Meza (2022), quien reportó una correlación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales ($r = 0,748$; $p < 0,05$). Aunque las variables analizadas son distintas, ambas investigaciones coinciden en que la inteligencia emocional constituye un factor que favorece el desarrollo de otras capacidades personales y sociales importantes durante la adolescencia. La diferencia radica en que el coeficiente obtenido por Meza fue superior al encontrado en este estudio, lo cual podría explicarse porqué las habilidades sociales mantienen una relación más directa con las competencias emocionales, mientras que la motivación académica también depende de otros factores, como el contexto familiar, el clima escolar, las estrategias docentes, las expectativas personales y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Asimismo, Gallegos (2022), reportó una correlación positiva y notablemente fuerte ($\rho = 0,904$) entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de Paucartambo, se evaluó el impacto del componente emocional sobre un desempeño cognitivo específico (la lectura) y en el presente trabajo se analizó su relación con un factor actitudinal como la motivación académica ($\rho = 0,598$), ambos hallazgos coinciden en respaldar la hipótesis de que

el desarrollo de competencias emocionales constituye un elemento determinante que favorece del proceso formativo en estudiantes de la región. Mientras que Tome (2021), quien encontró una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani. Esta coincidencia resulta relevante porque ambas investigaciones fueron desarrolladas en el mismo contexto geográfico y sociocultural, lo que permite inferir que la inteligencia emocional constituye un recurso importante para el desarrollo integral de los adolescentes de esta zona. No obstante, mientras Tome analizó las habilidades sociales como variable asociada, la presente investigación evaluó la motivación académica, evidenciando que las competencias emocionales no solo favorecen las relaciones interpersonales, sino también la disposición, el interés y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos también encuentran sustento en el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997, 2006), quien plantea que la inteligencia emocional constituye un conjunto de habilidades emocionales y sociales que permiten a las personas comprender y expresar sus emociones, establecer relaciones interpersonales satisfactorias, adaptarse eficazmente a las demandas del entorno, manejar el estrés y mantener un estado de ánimo positivo. Desde esta perspectiva, los estudiantes que desarrollan estas competencias cuentan con mayores recursos para afrontar los desafíos propios del contexto escolar, regular sus emociones ante las dificultades académicas y mantener una actitud favorable hacia el aprendizaje. En consecuencia, es comprensible que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional también presenten una mayor motivación académica, ya que el adecuado manejo de sus emociones favorece el compromiso, la perseverancia y el interés por alcanzar sus metas educativas.

Asimismo, los hallazgos son coherentes con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985; 2000), la cual sostiene que la motivación académica se fortalece cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En este sentido, las habilidades emocionales propuestas por Bar-On contribuyen a fortalecer la percepción de competencia personal, mejorar las relaciones interpersonales y favorecer una regulación emocional adecuada, aspectos que impulsan una participación más activa en las actividades escolares y un mayor compromiso con el aprendizaje.

En conjunto, los resultados de la presente investigación, los antecedentes revisados y las teorías que sustentan ambas variables permiten afirmar que la inteligencia emocional constituye un factor relevante para fortalecer la motivación académica en los estudiantes de secundaria. Por ello, resulta pertinente que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de competencias emocionales y sociales mediante programas de educación socioemocional, con el propósito de favorecer el bienestar de los estudiantes y potenciar su interés, compromiso y desempeño en el ámbito académico, especialmente en contextos como el distrito de Marangani.

Discusión del objetivo específico 1

El primer objetivo específico de la investigación consistió en identificar los niveles predominantes de inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Los resultados evidenciaron que el 59,9% de los estudiantes presentó un nivel medio de inteligencia emocional, seguido del 30,2% con un nivel bajo y únicamente el 9,9% con un nivel alto, así mismo, respecto a la motivación académica, el 64,3% se ubicó en el nivel en desarrollo, el 24,6% en el nivel inicial y solo el 11,1% alcanzó un nivel consolidado, por lo tanto, estos hallazgos permiten inferir que la mayoría de los estudiantes posee competencias emocionales y motivacionales que se encuentran en

proceso de fortalecimiento, evidenciando recursos personales que les permiten afrontar diversas situaciones académicas, aunque todavía presentan limitaciones que dificultan alcanzar un desarrollo óptimo.

Respecto a la inteligencia emocional, los resultados muestran similitud con lo reportado por Reyes y Sangurima (2025), quienes encontraron que el 60% de los estudiantes presentó una capacidad emocional adecuada, mientras que un porcentaje menor alcanzó niveles altos y otro grupo evidenció niveles bajos o muy bajos de inteligencia emocional, ambos estudios coinciden en que la mayor parte de los adolescentes no presenta deficiencias severas en sus competencias emocionales, sino un desarrollo intermedio que les permite reconocer y gestionar sus emociones en determinadas situaciones. Sin embargo, existe una diferencia en la forma de clasificar los resultados, debido a que Reyes y Sangurima emplearon las categorías de capacidad emocional adecuada, alta, baja, muy baja y deficiente, mientras que la presente investigación utilizó los niveles bajo, medio y alto establecidos por el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE-NA. A pesar de ello, ambas investigaciones reflejan que las competencias emocionales aún requieren fortalecerse durante la etapa escolar para favorecer un mejor desarrollo personal y social.

Del mismo modo, los resultados guardan relación con la investigación desarrollada por Dutan y Navarro (2022), quienes, al evaluar las dimensiones de la inteligencia emocional, identificaron un mayor desarrollo de las competencias intrapersonales en los adolescentes, entonces, esta evidencia resulta consistente con los hallazgos del presente estudio, ya que el predominio del nivel medio sugiere que los estudiantes poseen habilidades emocionales básicas para comprender sus propias emociones y relacionarse con los demás, aunque estas competencias todavía no alcanzan un nivel plenamente consolidado, finalmente, la diferencia

radica en que Dutan y Navarro centraron su análisis en las dimensiones específicas de la inteligencia emocional, mientras que la presente investigación describió los niveles globales de la variable, proporcionando una visión integral del desarrollo emocional de los estudiantes.

Asimismo, los resultados son coherentes con lo señalado por Ayala y Salazar (2024), quienes evidenciaron que un mejor funcionamiento familiar se asocia con mayores niveles de atención, claridad y reparación emocional en los adolescentes, aunque dicha investigación analizó la relación entre variables y el presente estudio tuvo un alcance descriptivo, ambos coinciden en resaltar que las competencias emocionales pueden verse influenciadas por el entorno en el que se desarrollan los estudiantes, en ese sentido, el predominio de un nivel medio de inteligencia emocional observado en Marangani podría reflejar la influencia conjunta de factores familiares, sociales y escolares que favorecen parcialmente el desarrollo de habilidades emocionales, pero que aún requieren fortalecerse mediante acciones educativas y de acompañamiento.

En cuanto a la motivación académica, el predominio del nivel en desarrollo evidencia que la mayoría de los estudiantes mantiene interés y disposición hacia las actividades escolares, aunque todavía no consolida plenamente conductas caracterizadas por una elevada persistencia, autonomía y orientación al logro, por lo tanto, este resultado permite comprender que la motivación de los adolescentes constituye un proceso dinámico susceptible de fortalecerse conforme experimentan mayores oportunidades para alcanzar metas, recibir apoyo de su entorno y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, así mismo, el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel inicial pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que incrementen el compromiso con el aprendizaje y reduzcan el riesgo de desmotivación en aquellos estudiantes que presentan menor involucramiento académico.

Los resultados obtenidos encuentran sustento en la concepción de Dueñas (2002), quien define la inteligencia emocional como la capacidad para comprender, interpretar y regular las propias emociones, así como comprender las emociones de los demás, integrando habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la motivación intrínseca, entonces, desde esta perspectiva, el predominio de un nivel medio indica que los estudiantes han desarrollado parcialmente estas competencias, aunque todavía requieren fortalecer aspectos relacionados con el manejo emocional frente a situaciones de presión, la adaptación a las exigencias escolares y el establecimiento de relaciones interpersonales más satisfactorias.

De igual manera, los resultados son consistentes con los planteamientos de Vallerand y Thill (1993) y Pintrich y De Groot (1990), quienes sostienen que la motivación académica constituye un proceso dinámico influenciado por factores internos y externos que orientan, mantienen y regulan la conducta hacia el logro de objetivos. En consecuencia, el predominio del nivel en desarrollo refleja que los estudiantes poseen una disposición favorable hacia el aprendizaje; sin embargo, dicha motivación aún puede fortalecerse mediante experiencias educativas que promuevan el interés por aprender, el establecimiento de metas personales, la percepción de competencia y el compromiso con las actividades académicas.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que tanto la inteligencia emocional como la motivación académica se encuentran predominantemente en niveles intermedios entre los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, por ende, esta situación representa una oportunidad para que las instituciones educativas implementen programas orientados al desarrollo de competencias socioemocionales y estrategias motivacionales que favorezcan el bienestar psicológico, el compromiso con el aprendizaje y el desarrollo integral de los

adolescentes, de esta manera, será posible potenciar no solo sus capacidades emocionales, sino también su participación activa y persistente en el proceso educativo.

Discusión del objetivo específico 2

Respecto al objetivo específico 2, orientado a identificar los niveles de inteligencia emocional según el lugar de procedencia de los estudiantes de secundaria del distrito de Maranganí, los resultados evidenciaron un comportamiento bastante similar entre quienes proceden de zonas rurales y urbanas. En ambos grupos predominó el nivel medio de inteligencia emocional, con 59,84% en los estudiantes rurales y 60,00% en los urbanos. Asimismo, las proporciones correspondientes a los niveles bajo y alto mostraron diferencias mínimas, puesto que el nivel bajo alcanzó 29,92% en la zona rural y 30,40% en la urbana, mientras que el nivel alto representó 10,24% y 9,60%, respectivamente. En consecuencia, los datos descriptivos permiten advertir que el lugar de procedencia no marca diferencias porcentuales pronunciadas en la distribución de la inteligencia emocional de los participantes.

Estos hallazgos guardan correspondencia con lo reportado por Torres (2021), quien identificó que el 51,8% de estudiantes de secundaria presentó una inteligencia emocional normalmente desarrollada, mientras que el 26,8% se ubicó en un nivel bajo y el 21,4% alcanzó un nivel bien desarrollado. La coincidencia principal radica en que, tanto en dicho antecedente como en la presente investigación, el mayor número de estudiantes se concentra en categorías intermedias o de desarrollo regular de la inteligencia emocional. No obstante, en Maranganí la proporción ubicada en el nivel alto fue menor, pues únicamente bordeó el 10% en ambos lugares de procedencia. Esta diferencia podría responder a las características particulares de las poblaciones estudiadas, así como a las condiciones escolares, familiares y socioculturales propias de cada contexto.

De forma semejante, Reyes y Sangurima (2025) encontraron que el 60% de los adolescentes evaluados poseía una capacidad emocional adecuada, mientras que el 16% presentaba una capacidad emocional alta y otro 16% una capacidad baja. Dicho resultado se aproxima al patrón identificado en los estudiantes de Maranganí, donde también predominó un nivel medio de inteligencia emocional independientemente de la procedencia rural o urbana. Sin embargo, mientras Reyes y Sangurima registraron una mayor proporción de estudiantes con capacidad emocional alta, en la presente investigación este nivel alcanzó solamente 10,24% en el sector rural y 9,60% en el urbano. En ese sentido, aunque existe coincidencia respecto al predominio de niveles intermedios, se advierten variaciones en los niveles superiores, lo cual refleja que la inteligencia emocional puede presentar características diferenciadas de acuerdo con la realidad específica en la que se desenvuelven los adolescentes.

Discusión del objetivo específico 3

En cuanto al objetivo específico 3, referido a identificar los niveles de motivación académica según el lugar de procedencia, se determinó que el nivel en desarrollo fue el más frecuente en ambos grupos. Considerando el total de la muestra, los estudiantes rurales representaron el 30,6% y los urbanos el 33,7% dentro de esta categoría. De igual modo, el nivel inicial registró porcentajes relativamente próximos, con 11,1% en estudiantes rurales y 13,5% en urbanos. La principal diferencia descriptiva se presentó en el nivel consolidado, donde los estudiantes procedentes de zonas rurales alcanzaron el 8,7% del total, frente al 2,4% observado en quienes procedían del ámbito urbano. Así, aunque el patrón general de motivación académica es semejante, el grupo rural concentra una mayor proporción de estudiantes en el nivel más elevado.

Este resultado encuentra similitud con lo señalado por Barrios y Ghibaudo (2023), quienes reportaron que casi la mitad de los adolescentes evaluados se encontraba en un nivel medio de motivación, observándose además variaciones en los niveles motivacionales de acuerdo con determinadas experiencias académicas, como la repitencia escolar. La cercanía con los hallazgos de Maranganí radica principalmente en el predominio de una categoría intermedia de motivación, puesto que en la presente investigación el 64,3% del total de estudiantes se ubicó en el nivel en desarrollo. Por consiguiente, en ambos estudios puede apreciarse que una proporción importante de adolescentes todavía no alcanza los niveles más elevados de motivación académica, sino que se encuentra en un proceso progresivo de consolidación.

Asimismo, Mamani y Ramos (2023) hallaron que el 64% de estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria presentó un nivel medio de motivación académica, seguido por un 35% con nivel alto y apenas un 1% con nivel bajo. Este antecedente presenta una coincidencia notable con los resultados obtenidos en Maranganí, debido a que también se identificó un 64,3% de estudiantes en el nivel en desarrollo. Sin embargo, las diferencias aparecen en los extremos de la distribución. En el estudio de Mamani y Ramos se registró una proporción considerablemente mayor de estudiantes con motivación alta, mientras que en la presente investigación solo el 11,1% alcanzó el nivel consolidado. De igual manera, el porcentaje ubicado en el nivel inicial fue superior en Maranganí, alcanzando el 24,6% del total de participantes.

Discusión del objetivo específico 4

El cuarto objetivo específico estuvo orientado a evaluar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani. Los resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman evidenciaron una correlación positiva y significativa de magnitud moderada (ρ =

0,415; p = 0,000), permitiendo aceptar la hipótesis específica planteada. Este hallazgo indica que los estudiantes que presentan mayores niveles de autoconocimiento, autoestima, independencia emocional y capacidad para expresar adecuadamente sus sentimientos tienden a mostrar también una mejor disposición hacia el estudio y el cumplimiento de sus actividades académicas.

Los resultados guardan relación con estos resultados de Dutan y Navarro (2022) identificaron que la dimensión intrapersonal fue la competencia emocional con mayor desarrollo en los adolescentes evaluados, evidenciando que el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones constituyen fortalezas importantes durante esta etapa del desarrollo. Asimismo, Ayala y Salazar (2024) encontraron que los adolescentes que provienen de familias con un adecuado funcionamiento familiar presentan mayores niveles de atención, claridad y regulación emocional. Aunque ambos estudios no analizaron la motivación académica como variable de estudio, sus hallazgos respaldan la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales personales para afrontar de manera más adecuada las exigencias del entorno, lo que podría favorecer indirectamente una mayor disposición hacia las actividades escolares. Las diferencias encontradas entre las investigaciones pueden atribuirse a que fueron desarrolladas en contextos socioculturales distintos y con objetivos e instrumentos diferentes.

Estos resultados encuentran sustento en los planteamientos de Goleman (1995), quien señala que el autoconocimiento constituye una competencia esencial de la inteligencia emocional, ya que permite a las personas identificar y comprender sus propias emociones, fortaleciendo la confianza en sí mismas y la capacidad para afrontar los desafíos cotidianos. A su vez, Deci y Ryan (1985) sostienen, mediante la Teoría de la Autodeterminación, que la motivación académica se fortalece cuando los estudiantes desarrollan autonomía, perciben que son competentes y se sienten capaces de alcanzar sus metas.

En el contexto de los estudiantes del distrito de Marangani, los resultados permiten inferir que aquellos adolescentes que poseen un mejor conocimiento de sí mismos y una adecuada valoración personal podrían enfrentar con mayor seguridad las exigencias escolares y mantener una actitud más favorable hacia el aprendizaje.

Discusión del objetivo específico 5

El quinto objetivo específico consistió en determinar la relación entre la dimensión interpersonal y la motivación académica. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa de magnitud moderada a considerable ($\rho = 0{,}561$; $p = 0{,}000$), evidenciando que los estudiantes con mayores habilidades para establecer relaciones positivas, demostrar empatía y mantener vínculos adecuados con otras personas presentan también mayores niveles de motivación académica.

En relación con estos resultados, Tome (2021) encontró una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, evidenciando que un mejor desarrollo de las competencias emocionales favorece la interacción con los demás y el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. De manera similar, Meza (2022) reportó una correlación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, concluyendo que los estudiantes con mayores competencias emocionales muestran una mejor capacidad para desenvolverse en el entorno social.

Estos resultados también encuentran sustento en los planteamientos de Goleman (1995)**,** quien sostiene que la empatía y las habilidades sociales constituyen componentes esenciales de la inteligencia emocional, ya que permiten comprender las emociones de los demás, establecer relaciones positivas y desenvolverse eficazmente en diferentes contextos sociales. Asimismo,

Vallerand et al. (1992) señalan que la motivación académica se fortalece cuando el estudiante experimenta un entorno social favorable que estimula su interés, participación y compromiso con el aprendizaje.

Estos resultados respaldan la importancia de las habilidades interpersonales como un recurso que facilita la convivencia, el trabajo colaborativo y la participación activa en el contexto escolar, aspectos que pueden contribuir al fortalecimiento de la motivación académica.

Discusión del objetivo específico 6

El sexto objetivo específico consistió en estimar la relación entre la dimensión manejo de estrés y la motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa de magnitud moderada ($\rho = 0{,}527$; $p = 0{,}000$), lo que permitió aceptar la hipótesis específica planteada. Este hallazgo indica que los estudiantes con mayor capacidad para tolerar situaciones de presión, controlar sus impulsos y afrontar adecuadamente las dificultades tienden a presentar mayores niveles de motivación académica, reflejando una mayor perseverancia, compromiso y disposición para alcanzar sus objetivos escolares.

Los resultados guardan relación con la investigación de Gallegos (2022), quien encontró una correlación positiva muy alta ($\rho = 0{,}904$) entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora, concluyendo que un mayor desarrollo de las competencias emocionales favorece el desempeño académico de los estudiantes. Aunque la variable dependiente es diferente, ambos estudios coinciden en que las habilidades emocionales constituyen un recurso importante para afrontar las exigencias del proceso educativo. Asimismo, los hallazgos presentan similitud con la investigación de Tome (2021), desarrollada en el mismo contexto geográfico de Marangani, quien evidenció una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y las

habilidades sociales. Esta coincidencia permite inferir que el desarrollo de las competencias emocionales no solo favorece las relaciones interpersonales, sino también la capacidad de mantener una actitud positiva y persistente frente a las demandas académicas.

Estos resultados encuentran sustento en el modelo de Bar-On (2006), quien sostiene que la dimensión manejo de estrés comprende la tolerancia a la presión y el control de los impulsos, competencias que permiten mantener el equilibrio emocional frente a situaciones adversas. En el ámbito educativo, estas habilidades facilitan que los estudiantes afronten evaluaciones, responsabilidades y dificultades sin afectar significativamente su interés por aprender. Del mismo modo, Vallerand y Thill (1993) señalan que la motivación académica depende de factores internos que orientan y sostienen la conducta hacia el logro de metas, mientras que Pintrich y De Groot (1990) destacan que las expectativas de éxito y las respuestas emocionales frente a las tareas académicas influyen directamente en el esfuerzo y la persistencia del estudiante.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el manejo adecuado del estrés constituye un factor importante para fortalecer la motivación académica durante la etapa escolar. En consecuencia, resulta recomendable que las instituciones educativas implementen programas de educación socioemocional orientados al desarrollo de estrategias de regulación emocional, control de impulsos y afrontamiento del estrés, favoreciendo así un mayor compromiso, bienestar y desempeño académico en los estudiantes.

Discusión del objetivo específico 7

El séptimo objetivo específico consistió en determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y la motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Los resultados obtenidos evidenciaron una correlación positiva, fuerte y estadísticamente significativa ($\rho = 0{,}778$; $p = 0{,}000$), lo que permitió aceptar la hipótesis

específica planteada. Este hallazgo indica que los estudiantes con mayor capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, resolver problemas de manera efectiva y afrontar los cambios del entorno escolar tienden a presentar mayores niveles de motivación académica. Asimismo, la elevada magnitud de la correlación evidencia que la adaptabilidad constituye una de las dimensiones de la inteligencia emocional con mayor asociación con la disposición, el compromiso y la perseverancia frente a las actividades académicas.

Los resultados guardan relación con la investigación de Barrios y Ghibaudo (2023), quienes encontraron que los estudiantes con mayores niveles de motivación obtuvieron también mejores resultados académicos y mostraron una menor incidencia de repitencia escolar, resaltando la importancia de la motivación para el logro educativo. Del mismo modo, Jerez (2021) identificó una relación positiva entre la motivación, especialmente la motivación intrínseca y de logro, con el rendimiento académico, evidenciando que los estudiantes que afrontan con mayor compromiso sus responsabilidades escolares alcanzan mejores resultados. Aunque estos estudios no evaluaron específicamente la dimensión adaptabilidad, coinciden en destacar que las capacidades personales para enfrentar los retos académicos favorecen la motivación y el desempeño escolar. Asimismo, Ayala y Salazar (2024) demostraron que un adecuado funcionamiento familiar contribuye al desarrollo de competencias emocionales, reforzando la importancia del entorno en la formación de habilidades que facilitan la adaptación y el afrontamiento de las exigencias cotidianas.

Estos resultados encuentran sustento en el modelo de Bar-On (2006), quien señala que la dimensión adaptabilidad comprende la capacidad para resolver problemas, evaluar objetivamente la realidad y responder con flexibilidad ante situaciones nuevas o cambiantes. Estas competencias permiten que los estudiantes afronten las dificultades propias del contexto escolar

con mayor seguridad y persistencia, evitando que los obstáculos disminuyan su interés por aprender. Asimismo, Vallerand y Thill (1993) sostienen que la motivación depende de factores internos que impulsan y mantienen la conducta orientada al logro de metas, mientras que Pintrich y De Groot (1990) explican que las expectativas de éxito y la percepción de competencia fortalecen el esfuerzo y la continuidad en las actividades académicas.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la adaptabilidad constituye un recurso emocional determinante para fortalecer la motivación académica en los estudiantes de secundaria. En consecuencia, resulta pertinente que las instituciones educativas promuevan estrategias que desarrollen la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de afrontar los cambios, favoreciendo así una mayor motivación, compromiso y permanencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Discusión del objetivo específico 8

El octavo objetivo específico estuvo orientado a comprobar la relación entre la dimensión estado de ánimo general y la motivación académica en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Los resultados obtenidos evidenciaron una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa ($\rho = 0{,}664$; $p = 0{,}000$), por lo que se aceptó la hipótesis específica de investigación. Estos hallazgos permiten señalar que los estudiantes que mantienen una actitud más optimista, experimentan mayor satisfacción personal y afrontan las actividades cotidianas con emociones positivas tienden a mostrar niveles más elevados de motivación académica, reflejados en una mayor disposición, esfuerzo y constancia para alcanzar sus metas educativas.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Mamani y Ramos (2023), quienes identificaron una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la motivación

académica en estudiantes de secundaria. Si bien la intensidad de la asociación obtenida en el presente estudio (ρ = 0,664) es superior a la reportada por dichos autores (r = 0,236), ambas investigaciones respaldan que el desarrollo de las competencias emocionales favorece la motivación hacia el aprendizaje. Asimismo, los hallazgos guardan relación con Noriega (2024), quien evidenció una asociación positiva entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje, demostrando que los estudiantes con mejores recursos emocionales alcanzan un desempeño académico más favorable. Del mismo modo, Torres (2021) reportó que la mayoría de los estudiantes presentaba un nivel normalmente desarrollado de inteligencia emocional, resaltando la importancia de fortalecer estas competencias durante la adolescencia para afrontar de manera adecuada las exigencias escolares.

Los resultados encuentran respaldo en el modelo de Bar-On (2006), quien sostiene que la dimensión estado de ánimo general comprende el optimismo y la felicidad como elementos que favorecen el bienestar emocional y una actitud positiva frente a las experiencias cotidianas. En el contexto educativo, estas características permiten que los estudiantes afronten los desafíos escolares con mayor confianza y perseverancia, reduciendo el impacto de las dificultades sobre su interés por aprender. De igual manera, Vallerand y Thill (1993) sostienen que la motivación es impulsada por factores internos y externos que orientan y mantienen la conducta hacia el logro de objetivos, mientras que Pintrich y De Groot (1990) afirman que las emociones positivas fortalecen las expectativas de éxito y favorecen la persistencia en las actividades académicas.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el estado de ánimo general constituye una dimensión estrechamente vinculada con la motivación académica de los estudiantes. En ese sentido, resulta recomendable que las instituciones educativas promuevan acciones orientadas al fortalecimiento del bienestar emocional, el optimismo y la satisfacción personal mediante

programas de acompañamiento socioemocional, contribuyendo así a incrementar el compromiso, la permanencia y el desempeño de los estudiantes en su proceso formativo.

Capítulo VII

Conclusiones

Primera: Existe una relación positiva, muy significativa y moderada entre la inteligencia emocional y la motivación académica (Rho de Spearman de ρ = 0,598 y un nivel de significancia de p = 0,000) en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Esto respalda la hipótesis alterna general propuesta en la investigación, indicando que un aumento en las capacidades para reconocer, comprender y regular sus emociones tiende también a manifestar una mejor disposición hacia el aprendizaje, mayor compromiso con sus actividades escolares y una actitud más favorable frente al logro de metas académicas.

Segunda: En relación con los niveles de inteligencia emocional y motivación académica, los niveles predominantes son medio y en desarrollo, alcanzando un 59,9% y 64,3% respectivamente entre los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Esto indica que la mayoría de los estudiantes posee competencias emocionales y motivacionales moderadamente desarrolladas en cuanto al fortalecimiento para alcanzar niveles más elevados de desarrollo personal y académico.

Tercera: Respecto a los niveles de inteligencia emocional según lugar de procedencia, se alcanzó un nivel medio de inteligencia emocional, tanto en los estudiantes de procedencia rural (59,84 %) como urbana (60,00 %). Indicando que la mayoría de los estudiantes posee habilidades emocionales moderadamente desarrolladas, evidenciando capacidades para reconocer y manejar sus emociones en determinadas situaciones o contextos.

Cuarta: La mayoría de los estudiantes, independientemente de su lugar de procedencia, alcanzaron un nivel En desarrollo con 64,3%. No obstante, los datos reflejan que la

procedencia rural muestra una mayor presencia en el nivel de motivación Consolidado (8,7% de los participantes) comparado con el sector urbano (2,4%). Indicando Un nivel consolidado mayor alcanzado en estudiantes de procedencia rural respecto a los estudiantes de procedencia urbana.

Quinta: Existe relación estadísticamente positiva, muy significativa y moderada entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la motivación académica (ρ = 0,415; p = 0,000) en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Esto respalda a la hipótesis especifica planteada en el estudio. Indica que los estudiantes con mayores niveles de autoconocimiento, autoestima, independencia emocional y capacidad para expresar adecuadamente sus emociones tienden a presentar una mejor disposición hacia el estudio y un mayor compromiso con sus responsabilidades académicas.

Sexta: La existencia de una relación positiva, muy significativa y moderada entre la dimensión interpersonal y la motivación académica (ρ = 0,561; p = 0,000) en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Esto respalda la hipótesis especifica presentada en la investigación. Esto indica que los estudiantes que desarrollan mayores capacidades de empatía, comunicación y establecimiento de relaciones positivas con los demás muestran también mayores niveles de interés, participación y compromiso con las actividades de aprendizaje.

Séptima: Existe relación estadística positiva, muy significativa y moderada entre la dimensión manejo de estrés y la motivación académica (ρ = 0,527; p = 0,000) en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Esto respalda la hipótesis especifica planteada en el estudio. Precisando que los estudiantes con mayor capacidad para

controlar impulsos, afrontar situaciones difíciles y responder adecuadamente ante las presiones del entorno escolar presentan mayores niveles de perseverancia y disposición hacia el aprendizaje.

Octava: Existe relación positiva, estadísticamente muy significativa de magnitud muy fuerte entre la dimensión adaptabilidad y la motivación académica ($\rho = 0,778$; $p = 0,000$), siendo la correlación más elevada entre todas las dimensiones analizadas. Esto respalda a la hipótesis especifica planteada en el estudio. Precisando que los estudiantes con mayor capacidad para resolver problemas, ajustarse a nuevas situaciones y responder de manera flexible ante los cambios se encuentra altamente asociada con la motivación académica de los estudiantes.

Novena: Relación positiva y muy significativa entre la dimensión estado de ánimo general y la motivación académica ($\rho = 0,664$; $p = 0,000$) en los estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco, 2024. Indicando que los estudiantes que presentan mayores niveles de optimismo, satisfacción personal y emociones positivas tienden a mostrar una actitud más favorable hacia el aprendizaje, así como mayores niveles de interés y compromiso con sus actividades académicas.

RECOMENDACIONES

Primera: Considerando que se comprobó una relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación académica, se recomienda a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Canchis y a los directivos de las instituciones educativas del distrito de Marangani incorporar de manera progresiva programas de fortalecimiento socioemocional dentro de los planes de tutoría y orientación educativa. Estas acciones deberían orientarse al desarrollo de habilidades relacionadas con el reconocimiento, regulación y expresión adecuada de las emociones, con la finalidad de favorecer una mayor disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y el cumplimiento de sus metas académicas.

Segunda: Tomando en cuenta que los niveles predominantes corresponden a una inteligencia emocional media y a una motivación académica en desarrollo, se sugiere a los docentes tutores y psicólogos educativos implementar talleres periódicos dirigidos al fortalecimiento de la autoestima, la empatía, la comunicación asertiva y la motivación para el logro. Dichas actividades podrían desarrollarse mediante dinámicas participativas, estudios de caso y estrategias de reflexión personal adaptadas a la realidad de los adolescentes.

Tercera: Se recomienda a los responsables del área de Tutoría y Psicología de las instituciones educativas del distrito de Maranganí implementar acciones periódicas de fortalecimiento de la inteligencia emocional dirigidas a estudiantes de procedencia rural y urbana, considerando que en ambos grupos cerca del 60% se concentra en el nivel medio y alrededor del 30% permanece en el nivel bajo. Estas acciones pueden centrarse en autorregulación, reconocimiento emocional, manejo de conflictos y expresión adecuada de emociones, priorizando a quienes presentan mayores dificultades.

Cuarta: Se recomienda a los docentes tutores y responsables de orientación educativa reforzar las estrategias de motivación académica, especialmente en los estudiantes de procedencia urbana, debido a que solo el 2,4% alcanzó el nivel consolidado, frente al 8,7% de los estudiantes rurales. Para ello, pueden incorporarse actividades de establecimiento de metas, seguimiento de logros, reconocimiento del progreso y orientación sobre expectativas académicas, con el propósito de favorecer una mayor consolidación de la motivación hacia el estudio.

Quinta: Considerando la relación encontrada entre la dimensión intrapersonal y la motivación académica, se recomienda a los docentes de tutoría incorporar actividades orientadas al autoconocimiento, la identificación de fortalezas personales y el establecimiento de metas académicas realistas. Estas acciones permitirán que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia de sus capacidades y asuman un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

Sexta: En virtud de la asociación significativa entre la dimensión interpersonal y la motivación académica, se sugiere a los coordinadores de convivencia escolar y docentes promover estrategias de trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo y resolución pacífica de conflictos. Estas prácticas contribuirán al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la empatía y el sentido de pertenencia dentro del entorno educativo.

Séptima: Dado que el manejo de estrés mostró una relación significativa con la motivación académica, se recomienda a los profesionales responsables del servicio de tutoría y orientación educativa desarrollar sesiones dirigidas al aprendizaje de técnicas básicas de afrontamiento emocional, organización del tiempo y control de la ansiedad frente a las exigencias escolares. Estas herramientas pueden contribuir a mejorar la capacidad de respuesta de los estudiantes ante situaciones de presión académica.

Octava: Considerando que la dimensión adaptabilidad presentó la asociación más elevada con la motivación académica, se recomienda a los docentes y responsables de tutoría incorporar actividades orientadas a la resolución de problemas, toma de decisiones, flexibilidad frente a los cambios y afrontamiento de nuevas exigencias escolares. Estas acciones pueden desarrollarse mediante casos prácticos, retos grupales y situaciones simuladas que permitan a los estudiantes fortalecer su capacidad de adaptación ante dificultades académicas.

Novena: En atención a la relación encontrada entre la dimensión estado de ánimo general y la motivación académica, se recomienda a los profesionales de Psicología, docentes tutores y responsables de orientación educativa promover actividades dirigidas al fortalecimiento del optimismo, la valoración de logros personales y académicos y la generación de expectativas positivas frente al aprendizaje. Para ello, pueden incorporarse espacios breves de reconocimiento de avances, reflexión sobre metas alcanzadas y estrategias de afrontamiento positivo dentro de las sesiones de tutoría.

REFERENCIAS

A Theory of Human Motivation. (1943). *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Arceo, D. B., Frida, & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* Mexico: McGraw-Hill Interamericana. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Ayala, R., & Salazar, A. (2024). Funcionamiento familiar e inteligencia emocional en adolescentes de 11 a 17 años de la ciudad de Quito. *Tesis de licenciatura.* Universidad Tecnologica Indoamerica. https://repositorio.uti.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b2b25245-06dc-4280-be2f-8464794ff0a0/content

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415

Barrios, M., & Ghibaudo, Y. (2023). Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años. *Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina.* https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16130/1/repitencia-motivaci%c3%b3n-rendimiento.pdf

Becerra, V. (2023). Clima social familiar y motivación academica en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas rurales del distrito de pisac de la

provincia de calca - cusco, 2023. *Tesis de pregrado*. https://repositorio.uandina.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/6ad3caa4-a5e9-4d16-8aa5-4a8470f44e34/content

Carhuapoma Acosta, Y. C. (2018). *Motivación académica y procrastinación en adolescentes de educación secundaria de la Institución Educativa Pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete - 2017.* lima: Universidad de San Martín de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/739488d4-6459-4925-8002-bec0c50e488c/content

Cerna, Y. (2021). Inteligencia emocional y conductas suicidas en adolescentes de una institución educativa de Ancash, 2021. *Tesis de maestria*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69246

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations.* Penguin Books. https://books.google.com.pe/books?id=tstxzwukS6AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1, 5*, 77-96. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384/335

Dutan, C., & Navarro , M. (2022). Inteligencia emocional y funcionalidad familiar en adolescentes del Colegio de Bachillerato Ciudad de Cuenca, en el periodo 2022. *Tesis de licenciatura.* Universidad de Cuenca. https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c0cfbbd8-42ac-40ea-a877-7db75452c6e5/content

ENLA. (2023). *ENLA 2023 Resultados de aprendizaje Cusco.* Lima: Ministerio de educación. Retrieved enero 20, 2025, from http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Cusco.pdf

Gallegos, N. (2022). Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de Cusco 2022. *Tesis de maestria*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101178

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 3*(6), 43-52. https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books. Retrieved febrero 2025, 14, from https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf

Granero, A., & Gómez , M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1). https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388010/3498633880

Hernandez Ching, R. C., & Cordero Badilla, D. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA, 1*(1), 149-172. https://doi.org/https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigción: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education.

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender* (Primera edición, 1997 ed.). Buenos aires: Aique Grupo Editor S.A.

Hurtado Alendes, A. M., Valverde Sandoval, O. G., & Sánchez Cabanillas, P. E. (2023). La inteligencia emocional. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* *7*(29), 1351–1360. https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.596

INEI. (2025). *Indicadores de educación segun departamentos, 2014-2024.* Instituto Nacional de Estadística e informática (INEI). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8459544/7020268-peru-indicadores-de-educacion-segun-departamentos-2014-2024.pdf?v=1754661638

INEI. (2025). *Perú:Encuesta Demográfica Y de salud familiar, ENDES 2024.* Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6813623-peru-encuesta-demografica-y-de-salud-familiar-endes-2024

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). *Manual de la Encuestadora. Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019.* lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). https://proyectos.inei.gob.pe/iinei/srienaho/Descarga/DocumentosMetodologicos/2019-48/06_MANUAL_DE_LA_ENCUESTADORA_HOGARES.pdf

Jerez, M. (2021). Motivación y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Trabajo Fin de Máster Inédito. Universidad de Sevilla*. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/7c56f7f1-6c80-44df-a182-b85fe7a0ec42/content

Mamaní, F., & Ramos , K. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes. *Tesis de pregrado*.

https://repositorio.umch.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/03145b69-5a4f-487f-af7e-c8d25aae2ff5/content

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In J. D. Mayer, & P. Salovey, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (p. 3). Basic Books.

McClelland, D. (1987). *Human Motivation.* New York: Cambridge University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781316097397_A23896299/preview-9781316097397_A23896299.pdf

Merchán Morales, A. M., & Vera Álvarez, A. d. (2022). Teorías de motivación y su relación en el ámbito laboral. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 10*(2). https://portal.amelica.org/ameli/journal/562/5623612010/html/

Meza, J. (2022). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Ocros, Ayacucho 2022. *Tesis de maestría.* Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99297/Meza_MJL-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ministerio de Salud [MINSA]. (2021, septiembre 30). *MINSA: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. Retrieved octubre 7, 2024, from Plataforma Digital Única del Estado Peruano: https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional

Moreno Cervera, K. F. (2021). *Repositorio Institucional USAT.* Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo: https://repositorio.usat.edu.pe/server/api/core/bitstreams/be4fbdd9-931b-4f95-94f3-6389b5506b40/content

Municipalidad Distrital de Marangani. (2024). *Plan de acción distrital de seguridad ciudadana 2024-2027.* Marangani, Canchis, Cusco: Municipalidad Distrital de Marangani. https://www.munimarangani.gob.pe/wp-content/uploads/PLAN-DE-ACCION-DISTRITAL-DE-SEGURIDAD-CIUDADANA-2024-2027.pdf

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación, 33*(2), 153–170. https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510

Naupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª edición ed.). bogota, colombia: Ediciones de la U. https://escuelaesam.pe/biblioteca/assets/uploads/libro_689f651fbd601.pdf

Noriega, L. (2024). Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en el área de ciencias sociales en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa de Ayacucho. *Tesis de licenciatura.* Universidad Nacional de Huancavelica. https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1288308a-f393-437c-b80f-a76d4bc1338c/content

OECD. (2024, Octubre 24). *Fomentando el aprendizaje socioemocional en todo el mundo*. Retrieved Enero 15, 2025, from OECD: https://www.oecd.org/en/publications/nurturing-social-and-emotional-learning-across-the-globe_32b647d0-en.html

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Poblete, N., Bravo, M., Meza, C., & Carhuamaca, M. (2024). *Nuevos avances en metodología de la investigación para las ciencias administrativas.* Arco. https://doi.org/10.48209/978-65-5417-385-8

Ramirez, L. (2023). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de una institución secundaria de ayacucho, 2021. *Tesis de pregrado*. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/33947/INTELIGENCIA_EMOCIONAL_RAMIREZ_CASTRO_LIA_%20ESTRELLA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ramos, F. (2025). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa publica de Lima, 2025. *Tesis de licenciatura.* Universidad Norbert Wiener. https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5d9975a2-db44-464c-9add-e6f9dd87137a/content

Remón Guillén, S. S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.* https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/e2362516-c160-4701-ad50-12b8ff64b30a/content

Reyes , L., & Sangurima, A. (2025). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes que cursan octavo de educación general básica y segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Remigio Romero y Cordero, septiembre 2024-febrero 2025. *Tesis de licenciatura.* Universidad de Cuenca. https://rest-

dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a47b4a02-8406-4453-a34b-4eca2a7f9454/content

Reyes, L. C., & Sangurima, A. (2024). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes que cursan octavo de educacion general. *tesis de la universidad Cuenca-Ecuador, 1*(1). https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388010/3498633880

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R., & D. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad, 9*(3), 185. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salvador, C. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3317/4480

Serrano, W. (2023). Clima social familiar e inteligencia emocional en adolescentes del nivel secundario de una Institución Educativa, Cusco - 2022. *Tesis de pregrado*. https://repositorio.uandina.edu.pe/item/bd7f230a-e308-46fa-be6e-d22f54fbadc6

Tome, E. (2021). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de Marangani – Canchis – Cusco – 2021. *Tesis de pregrado*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66320/Tome_HE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres, M. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública de jornada escolar completa de Pomabamba, Ancash. *Tesis de*

licenciatura. Universidad Marcelino Champagnat. https://repositorio.umch.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/a29bb3fd-4e5c-4c1b-bfde-ff1379961761/content

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE). *Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia*(4), 129-160. Retrieved diciembre 2024, 15, from https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf

Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In R. J. Vallerand, *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Introduction à la psychologie de la motivation. https://millieparkinsonmymarathonjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/motivation.pdf

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vallerand, R., Pelletie, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *52*(4), 155-159. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Velasquez Perez, Y., Rose Parra, C., Oquendo Gonzales, E. J., & Cervera Manjarrez, N. (2024). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria, 9*(17), 22-31. https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120

Vélez Macias, S. J., Valdez Malla, A. N., & Rendón Bautista, I. B. (2024). La inteligencia emocional como habilidad para la vida en el desarrollo infantil desde la experiencia cotidiana. *Sinergia Academica, 7*(Especial), 122–149. https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial.203

Vergara Morales, J. (2024). Modelación de factores motivacionales relacionadas con la satisfacción académica: un estudio multinivel. *Liberabit, 30*(1), e811. https://doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.811

Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa.* Mexico: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf

ANEXOS

A. Solicitud de acceso a la población para trabajo de investigación



"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

SICUANI, 24 de abril del 2025

SOLICITUD N° 002-2025

A : MGT. DAVID FUENTES CALDERÓN
DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL JORGE CHAVEZ

DE : RUTH MAMANI CRUZ Y NANCY NINA CONDORI
BACHILLERES EN PSICOLOGÍA - UNSAAC

ASUNTO: SOLICITO CONTINUIDAD DE PERMISO PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Mediante la presente me dirijo, para expresarle nuestro saludo cordial a nombre de las bachilleres en psicología y asesora de tesis Mgt. Karola Espejo Abarca , para solicitar lo siguiente:

RUTH MAMANI CRUZ, identificada con DNI 72882566, domiciliada en el distrito de Marangani, bachiller en psicología y NANCY NINA CONDORI, identificada con DNI 74175279, domiciliada en APV. Villa Guadalupe A-1, bachiller en psicología. Nos presentamos ante usted y exponemos lo siguiente:

Que, teniendo la necesidad de lograr la licenciatura, se ha visto por conveniente incluir a su prestigiosa institución en la investigación titulada ***"Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de colegios mixtos del distrito de Marangani, 2024"*** para tal efecto se busca contar con el permiso respectivo con lo cual se pretende aplicar dos instrumentos psicométricos: Inventario Bar-On ICE-NA, la escala de motivación académica y de una ficha sociodemográfica, ello será realizado con los estudiantes de 1°, 2° 3°, 4° y 5° de secundaria; además se efectuará una entrevista breve con el personal docente y/o perteneciente al área de psicología, este último a efectos de recopilar información valiosa proveniente de su experiencia. A cambio se brindará un informe detallado sobre los hallazgos encontrados y las posibles consecuencias académicas de este fenómeno a investigar.

POR LO EXPUESTO:

Rogamos a Ud, acceder a la solicitud por ser de beneficio mutuo.

Bach. Ruth Mamani Cruz
DNI: 72882566

Bach. Nancy Nina Condori
DNI: 74175279

"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNÍN Y AYACUCHO"

SICUANI, 06 de mayo del 2024

SOLICITUD N° 001-2024

A : LSGT. ALBERTO HUANCA SANCA
DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE OCCOBAMBA - MARANGANI

DE : RUTH MAMANI CRUZ Y NANCY NINA CONDORI
BACHILLERES EN PSICOLOGÍA - UNSAAC

ASUNTO: SOLICITO PERMISO PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Mediante la presente me dirijo, para expresarle nuestro saludo cordial a nombre de las bachilleres en psicología y asesora de tesis Mgt. Karola Espejo Abarca , para solicitar lo siguiente:

RUTH MAMANI CRUZ, identificada con DNI 72882566, domiciliada en el distrito de Maranganí, bachiller en psicología y NANCY NINA CONDORI, identificada con DNI 74175279, domiciliada en APV. Villa Guadalupe A-1, bachiller en psicología. Nos presentamos ante usted y exponemos lo siguiente:

Que, teniendo la necesidad de lograr la licenciatura, se ha visto por conveniente incluir a su prestigiosa institución en la investigación titulada ***"Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de colegios mixtos del distrito de Maranganí, 2024"*** para tal efecto se busca contar con el permiso respectivo con lo cual se pretende aplicar dos instrumentos psicométricos: Inventario Bar-On ICE-NA, la escala de motivación académica y de una ficha sociodemográfica, ello será realizado con los estudiantes de 1°, 2° 3°, 4° y 5° de secundaria; además se efectuará una entrevista breve con el personal docente y/o perteneciente al área de psicología, este último a efectos de recapilar información valiosa proveniente de su experiencia. A cambio se brindará un informe detallado sobre los hallazgos encontrados y las posibles consecuencias académicas de este fenómeno a investigar.

POR LO EXPUESTO:

Rogamos a UD. acceder a la solicitud por ser de beneficio mutuo.

Bach. Ruth Mamani Cruz
DNI: 72882566

Bach. Nancy Nina Condori
DNI: 74175279

06 - MAYO - 2024
Hora 11:30 p.m.

B. Asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del estudio	Inteligencia Emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani-Cusco 2024
Centro de estudios	[illegible]

Hola, somos Ruth Mamani Cruz y Nancy Nina Condori, somos bachilleres en psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Queremos invitarte a participar en una investigación TITULADA "Inteligencia Emocional y Motivación Académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani-Cusco 2024".

Nuestra investigación busca analizar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes de educación secundaria. Para lo cual, necesitamos que nos ayudes respondiendo las preguntas del siguiente cuestionario.

Con tu participación se podrán proponer estrategias, talleres o actividades que ayuden a los estudiantes a manejar mejor sus emociones, sentirse más motivados y mejorar su rendimiento académico. Esta ayuda que te pedimos es voluntaria, por lo que, si tu apoderado te autorizó a participar, pero tú no quieres puedes decirnos con toda confianza, no hay problemas en ello. Si decides participar, pero luego quieres dejar de hacerlo también es posible.

Toda información que nos entregues será confidencial, por lo que nadie conocerá tus Respuestas. Sólo los miembros de la investigación las conocerán y no se las entregarán a nadie.

Entonces ¿quieres participar? Si quieres participar debes marcar con una "X" donde dice **SI** Y escribir tu nombre. Si **NO** quieres participar solo basta con que dejes todo en blanco.

Si	X
NOMBRE	[illegible]

ASENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del estudio	Inteligencia Emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani-Cusco 2024
Centro de estudios	[illegible]

Hola, somos Ruth Mamani Cruz y Nancy Nina Condori, somos bachilleres en psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Queremos invitarte a participar en una investigación TITULADA "Inteligencia Emocional y Motivación Académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani-Cusco 2024".

Nuestra investigación busca analizar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes de educación secundaria. Para lo cual, necesitamos que nos ayudes respondiendo las preguntas del siguiente cuestionario.

Con tu participación se podrán proponer estrategias, talleres o actividades que ayuden a los estudiantes a manejar mejor sus emociones, sentirse más motivados y mejorar su rendimiento académico. Esta ayuda que te pedimos es voluntaria, por lo que, si tu apoderado te autorizó a participar, pero tú no quieres puedes decirnos con toda confianza, no hay problemas en ello. Si decides participar, pero luego quieres dejar de hacerlo también es posible.

Toda información que nos entregues será confidencial, por lo que nadie conocerá tus Respuestas. Sólo los miembros de la investigación las conocerán y no se las entregarán a nadie.

Entonces ¿quieres participar? Si quieres participar debes marcar con una "X" donde dice **SI** Y escribir tu nombre. Si **NO** quieres participar solo basta con que dejes todo en blanco.

Si	X
NOMBRE	[illegible]

C. Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA - completa

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – COMPLETA

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describa, 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 sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rar vez", haz una 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 ex 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
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, molesto (a) por mucho me siento 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

Gracias por completar el cuestionario.

D. Escala de motivación académica

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA – EMA

A continuación, encontraras algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio.

MARCA CON UNA X lo que exprese mejor tu opinión personal, si es **NADA**, si es **MUY POCO**, si es **POCO**, si es **MEDIO**, si es **BASTANTE**, si es **MUCHO** y si es **TOTALMENTE**.

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

	NADA	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.							
2. Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.							
3. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.							
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.							
5. Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.							
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.							
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria.							
8. Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.							
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.							
10. Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.							
11. Porque para mí, el colegio es divertido.							
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.							
13. Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto.							
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.							
15. Porque quiero "vivir mejor" más adelante.							
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.							
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.							
18. Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.							

19. No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.							
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.							
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.							
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.							
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.							
24. Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.							
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.							
26. No lo sé, no puedo entender que estoy haciendo en el colegio.							
27. Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal.							
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.							

E. Validación de expertos

Experto N°1:

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr./Mg./Ps. Percy Edgar

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarnos con Usted para expresarle nuestro saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo bachilleres de la escuela profesional de psicología, con el objetivo de aplicar instrumentos psicométricos para la elaboración de tesis titulado "Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco 2024" , requerimos validar un instrumento de medición psicológica.

El título nombre del instrumento es: INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE NA - COMPLETA

y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Matriz de consistencia

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de Usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Dimensión 5: Estado de ánimo general

Se refiere a la capacidad de reconocer y expresar emociones positivas y mantener la automotivación (Ugarriza, 2003).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Inteligencia emocional

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
1) Intrapersonal	a) Comprensión emocional de uno mismo b) Asertividad c) Autoconcepto d) Autorrealización e) Independencia	7, 17, 24, 28, 31, 40, 56, 60.	**Escala Likert (1-4)** Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo (3) Muy a menudo (4)
2) Interpersonal	a) Empatía b) Relaciones interpersonales c) Responsabilidad social	2, 5, 14, 20, 30, 36, 41, 45, 51, 55, 59.	
3) Adaptabilidad	a) Solución de problemas b) Prueba de realidad c) Flexibilidad	12, 16, 22, 25, 30, 44, 48, 54, 57.	

4) Manejo del estrés	a) Tolerancia a la tensión b) Control de los impulsos	3, 6, 21, 26, 27, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 46, 49, 54, 58.	
5) Estado de ánimo general	a) Felicidad b) Optimismo	4, 9, 40, 47, 50, 52, 56, 60.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Intrapersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	✓		✓		✓		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	✓		✓		✓		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	✓		✓		✓		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	✓		✓		✓		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
56	Me gusta mi cuerpo.	✓		✓		✓		
60	Me gusta la forma como me veo.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Interpersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

57	Aún cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés					✓		
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	✓		✓		✓		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	✓		✓		✓		
21	Peleo con la gente	✓		✓		✓		
26	Tengo mal genio	✓		✓		✓		
27	Nada me molesta	✓		✓		✓		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	✓		✓		✓		
35	Me molesto fácilmente.	✓		✓		✓		
37	No me siento muy feliz.	✓		✓		✓		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	✓		✓		✓		
39	Demoro en molestarme	✓		✓		✓		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	✓		✓		✓		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	✓		✓		✓		
54	Me disgusto fácilmente.	✓		✓		✓		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 5: Estado de ánimo general							
4	Soy feliz	✓		✓		✓		
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	✓		✓		✓		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	✓		✓		✓		
50	Me divierte las cosas que hago	✓		✓		✓		
52	No tengo días malos	✓		✓		✓		

3) Desmotivación		5, 12, 19, 26.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Motivación intrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
2	Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.	✓		✓		✓		
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	✓		✓		✓		
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	✓		✓		✓		
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	✓		✓		✓		
11	Porque para mí, el colegio es divertido.	✓		✓		✓		
13	Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto.	✓		✓		✓		
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	✓		✓		✓		

18	Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.	✓		✓		✓		
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	✓		✓		✓		
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	✓		✓		✓		
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	✓		✓		✓		
27	Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Motivación extrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.	✓		✓		✓		
3	Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.	✓		✓		✓		
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria.	✓		✓		✓		
8	Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.	✓		✓		✓		
10	Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.	✓		✓		✓		
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	✓		✓		✓		

15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	✓		✓		✓		
17	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	✓		✓		✓		
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.	✓		✓		✓		
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	✓		✓		✓		
24	Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.	✓		✓		✓		
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Desmotivación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	✓		✓		✓		
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	✓		✓		✓		
19	No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.	✓		✓		✓		
26	No lo sé, no puedo entender que estoy haciendo en el colegio.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Ninguna.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Saiz Mayca Percy Edgard.

DNI: 25817818

Especialidad del validador:

Años de experiencia del validador:

22 de abril de 2025

[1]**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

Experto N° 2

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr./Mg./Ps. Verónica Rosas Chamorro

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarnos con Usted para expresarle nuestro saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo bachilleres de la escuela profesional de psicología, con el objetivo de aplicar instrumentos psicométricos para la elaboración de tesis titulado "Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco 2024" , requerimos validar un instrumento de medición psicológica.

El título nombre del instrumento es: INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE NA - COMPLETA

y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Matriz de consistencia

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de Usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

4) Manejo del estrés	a) Tolerancia a la tensión b) Control de los impulsos	3, 6, 21, 26, 27, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 46, 49, 54, 58.	
5) Estado de ánimo general	a) Felicidad b) Optimismo	4, 9, 40, 47, 50, 52, 56, 60.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Intrapersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X		X		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X		X		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	X		X		X		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
56	Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Interpersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
20	Tener amigos es importante.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
36	Me agrada hacer las cosas para los demás.	X		X		X		
41	Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	X		X		X		
51	Me agradan mis amigos.	X		X		X		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
59	Sé cuando la gente esta molesta aun cuando no dicen nada.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Adaptabilidad	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	X		X		X		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	X		X		X		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	X		X		X		
25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	X		X		X		
48	Soy bueno resolviendo problemas.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		

57	Aún cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés							
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
21	Peleo con la gente	X		X		X		
26	Tengo mal genio	X		X		X		
27	Nada me molesta	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	X		X		X		
35	Me molesto fácilmente.	X		X		X		
37	No me siento muy feliz.	X		X		X		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	X		X		X		
39	Demoro en molestarme	X		X		X		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	X		X		X		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: Estado de ánimo general							
4	Soy feliz	X		X		X		
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
50	Me divierte las cosas que hago	X		X		X		
52	No tengo días malos	X		X		X		

56	Me gusta mi cuerpo	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. ROZAS CHAMORRO VERONICA.

DNI: 02434885

Especialidad del validador: PSICOLOGIA FORENSE

28 de mayo de 2025

Firma del Experto Informante.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

3) Desmotivación		5, 12, 19, 26.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Motivación intrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
2	Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.	X		X		X		
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	X		X		X		
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	X		X		X		
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	X		X		X		
11	Porque para mí, el colegio es divertido.	X		X		X		
13	Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto.	X		X		X		
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	X		X		X		

18	Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.	X		X		X		
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	X		X		X		
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	X		X		X		
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	X		X		X		
27	Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Motivación extrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.	X		X		X		
3	Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.	X		X		X		
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria.	X		X		X		
8	Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.	X		X		X		
10	Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.	X		X		X		
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	X		X		X		

15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	X		X		X		
17	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	X		X		X		
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.	X		X		X		
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	X		X		X		
24	Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.	X		X		X		
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Desmotivación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	X		X		X		
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	X		X		X		
19	No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.	X		X		X		
26	No lo sé, no puedo entender que estoy haciendo en el colegio.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. ROZAS CHAMORRO VERONICA.
DNI: 02434885

Especialidad del validador: PSICOLOGIA FORENSE
Años de experiencia del validador: 20

28 de mayo de 2025

Firma del Experto Informante.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Experto N° 3

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr./Mg./Ps. Katherine Pamela Rodriguez Ramirez

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarnos con Usted para expresarle nuestro saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo bachilleres de la escuela profesional de psicología, con el objetivo de aplicar instrumentos psicométricos para la elaboración de tesis titulado "Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco 2024" , requerimos validar un instrumento de medición psicológica.

El título nombre del instrumento es: INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE NA - COMPLETA

y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Matriz de consistencia

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de Usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

4) Manejo del estrés	a) Tolerancia a la tensión b) Control de los impulsos	3, 6, 21, 26, 27, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 46, 49, 54, 58.	
5) Estado de ánimo general	a) Felicidad b) Optimismo	4, 9, 40, 47, 50, 52, 56, 60.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Intrapersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	✓		✓		✓		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	✓		✓		✓		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	✓		✓		✓		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	✓		✓		✓		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
56	Me gusta mi cuerpo.	✓		✓		✓		
60	Me gusta la forma como me veo.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Interpersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	✓		✓		✓		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	✓		✓		✓		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	✓		✓		✓		
20	Tener amigos es importante.	✓		✓		✓		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
36	Me agrada hacer las cosas para los demás.	✓		✓			✓	
41	Hago amigos fácilmente.	✓		✓		✓		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	✓		✓		✓		
51	Me agradan mis amigos.	✓		✓		✓		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	✓		✓		✓		
59	Sé cuando la gente esta molesta aun cuando no dicen nada.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Adaptabilidad	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	✓		✓		✓		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	✓		✓		✓		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	✓		✓		✓		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	✓		✓		✓		
48	Soy bueno resolviendo problemas.	✓		✓		✓		
54	Me disgusto fácilmente.	✓		✓		✓		

57	Aún cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés							
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	✓		✓		✓		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	✓		✓		✓		
21	Peleo con la gente	✓		✓		✓		
26	Tengo mal genio	✓		✓		✓		
27	Nada me molesta	✓		✓		✓		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	✓		✓		✓		
35	Me molesto fácilmente.	✓		✓		✓		
37	No me siento muy feliz.	✓		✓		✓		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	✓		✓		✓		
39	Demoro en molestarme	✓		✓		✓		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	✓		✓		✓		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	✓		✓		✓		
54	Me disgusto fácilmente.	✓		✓		✓		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 5: Estado de ánimo general							
4	Soy feliz	✓		✓		✓		
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	✓		✓		✓		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	✓		✓		✓		
50	Me divierte las cosas que hago	✓		✓		✓		
52	No tengo días malos	✓		✓		✓		

56	Me gusta mi cuerpo		✓	✓		✓		
60	Me gusta la forma como me veo.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [✓]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Katherine Pamela Rodriguez Ramirez
Apellidos y nombres del juez validador.
DNI: 43505554

Especialidad del validador: Psicologia Educativa

13 de marzo de 2025

Katherine Pamela Rodriguez Ramirez
PSICOLOGA
C.Ps.P. 23343

Firma del Experto Informante.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

DNI: 43505554

Especialidad del validador: Psicología Educativa

Años de experiencia del validador: 10

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

22 de abril de 2025

Katherine Pamela Rodriguez Ramirez
PSICOLOGA
C.Ps.P. 21343

Firma del Experto Informante.

3) Desmotivación		5, 12, 19, 26.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Motivación intrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
2	Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.	✓		✓		✓		
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	✓		✓		✓		
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	✓		✓		✓		
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	✓		✓		✓		
11	Porque para mí, el colegio es divertido.	✓		✓		✓		
13	Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto.	✓		✓		✓		
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	✓		✓		✓		

18	Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.	✓		✓		✓		
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	✓		✓		✓		
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	✓		✓		✓		
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	✓		✓		✓		
27	Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Motivación extrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.	✓		✓		✓		
3	Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.	✓		✓		✓		
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria.	✓		✓		✓		
8	Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.	✓		✓		✓		
10	Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.	✓		✓		✓		
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	✓		✓		✓		

15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	✓		✓		✓		
17	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	✓		✓		✓		
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.	✓		✓		✓		
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	✓		✓		✓		
24	Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.	✓		✓		✓		
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Desmotivación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	✓		✓		✓		
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	✓		✓		✓		
19	No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.	✓		✓		✓		
26	No lo sé, no puedo entender que estoy haciendo en el colegio.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [×]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Katherine Pamela Rodriguez Ramirez

Apellidos y nombres del juez validador.

Validador 04:

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr./Mg./Ps. Roxana Masías Figueroa

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarnos con Usted para expresarle nuestro saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo bachilleres de la escuela profesional de psicología, con el objetivo de aplicar instrumentos psicométricos para la elaboración de tesis titulado "Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de secundaria del distrito de Marangani, Cusco 2024" , requerimos validar un instrumento de medición psicológica.

El título nombre del instrumento es: INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE NA - COMPLETA

y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Matriz de consistencia

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de Usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

4) Manejo del estrés	a) Tolerancia a la tensión b) Control de los impulsos	3, 6, 21, 26, 27, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 46, 49, 54, 58.	
5) Estado de ánimo general	a) Felicidad b) Optimismo	4, 9, 40, 47, 50, 52, 56, 60.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Intrapersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X		X		
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X		X		
24	Intento no herir los sentimientos de las personas	X		X		X		
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
56	Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Interpersonal	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	

2	Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente.	X		X		X		
5	Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
14	Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
20	Tener amigos es importante.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
36	Me agrada hacer las cosas para los demás.	X		X		X		
41	Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	X		X		X		
51	Me agradan mis amigos.	X		X		X		
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
59	Sé cuando la gente esta molesta aun cuando no dicen nada.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Adaptabilidad	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	X		X		X		
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	X		X		X		
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	X		X		X		
25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X		X		X		
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	X		X		X		
48	Soy bueno resolviendo problemas.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		

57	Aún cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Manejo del estrés							
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
6	Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
21	Peleo con la gente	X		X		X		
26	Tengo mal genio	X		X		X		
27	Nada me molesta	X		X		X		
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	X		X		X		
35	Me molesto fácilmente.	X		X		X		
37	No me siento muy feliz.	X		X		X		
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	X		X		X		
39	Demoro en molestarme	X		X		X		
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo	X		X		X		
49	Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
54	Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: Estado de ánimo general							
4	Soy feliz	X		X		X		
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	X		X		X		
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
50	Me divierte las cosas que hago	X		X		X		
52	No tengo días malos	C		C		C		

56	Me gusta mi cuerpo	X		X		X		
60	Me gusta la forma como me veo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Masias Figueroa

DNI: 24005223

Especialidad del validador: Psicóloga

Años de experiencia del validador: 20 años

9 de mayo de 2025

[1]**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Roxana Masias Figueroa
C.Ps.P 9618

Firma del Experto Informante.

3) Desmotivación		5, 12, 19, 26.	

Fuente: Elaboración propia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Motivación intrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
2	Porque me agrada y me satisface aprender cosas nuevas.	X		X		X		
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	X		X		X		
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	X		X		X		
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	X		X		X		
11	Porque para mí, el colegio es divertido.	X		X		X		
13	Porque me hace sentir muy bien cuando logro alcanzar algunas metas que me he propuesto.	X		X		X		
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	X		X		X		

18	Porque disfruto mucho cuando estoy debatiendo con profesores sobre temas interesantes para mí.	X		X		X		
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	X		X		X		
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	X		X		X		
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	X		X		X		
27	Porque continuar con mis estudios secundarios me permite sentir una satisfacción personal.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Motivación extrínseca	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo con buen sueldo más adelante.	X		X		X		Porque necesito el certificado de estudios para encontrar trabajo mas adelante
3	Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera universitaria o técnica que elija.	X		X		X		
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de terminar secundaria.	X		X		X		
8	Para conseguir después un trabajo de mayor reconocimiento.		X		X	X		Se repitera con la pata x
10	Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.	X		X		X		
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	X		X		X		

15	Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	X		X		X		
17	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	X		X		X		
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente que puede lograr sus objetivos.	X		X		X		
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	X		X		X		
24	Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional sea universitaria o técnica.	X		X		X		
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Desmotivación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
5	Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	X		X		X		
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	X		X		X		
19	No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente, no me interesa.	X		X		X		
26	No lo sé, no puedo entender que estoy haciendo en el colegio.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador. Mestas Figueroa Roxana
DNI: 24005223

Especialidad del validador: Psicología
Años de experiencia del validador: 20 años

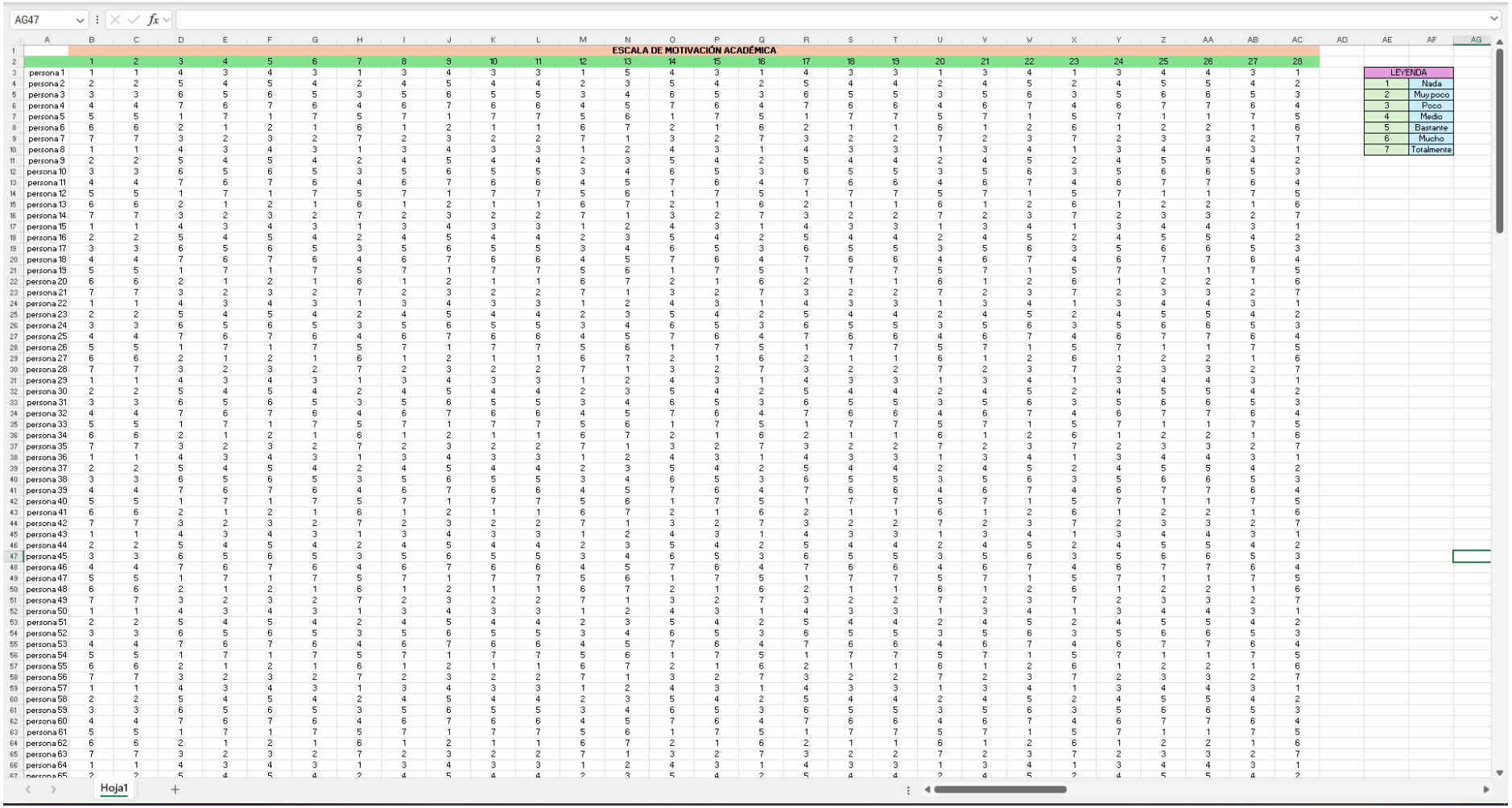
9 de mayo de 2025

Roxana Mestas Figueroa
Firma del Experto Informante.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

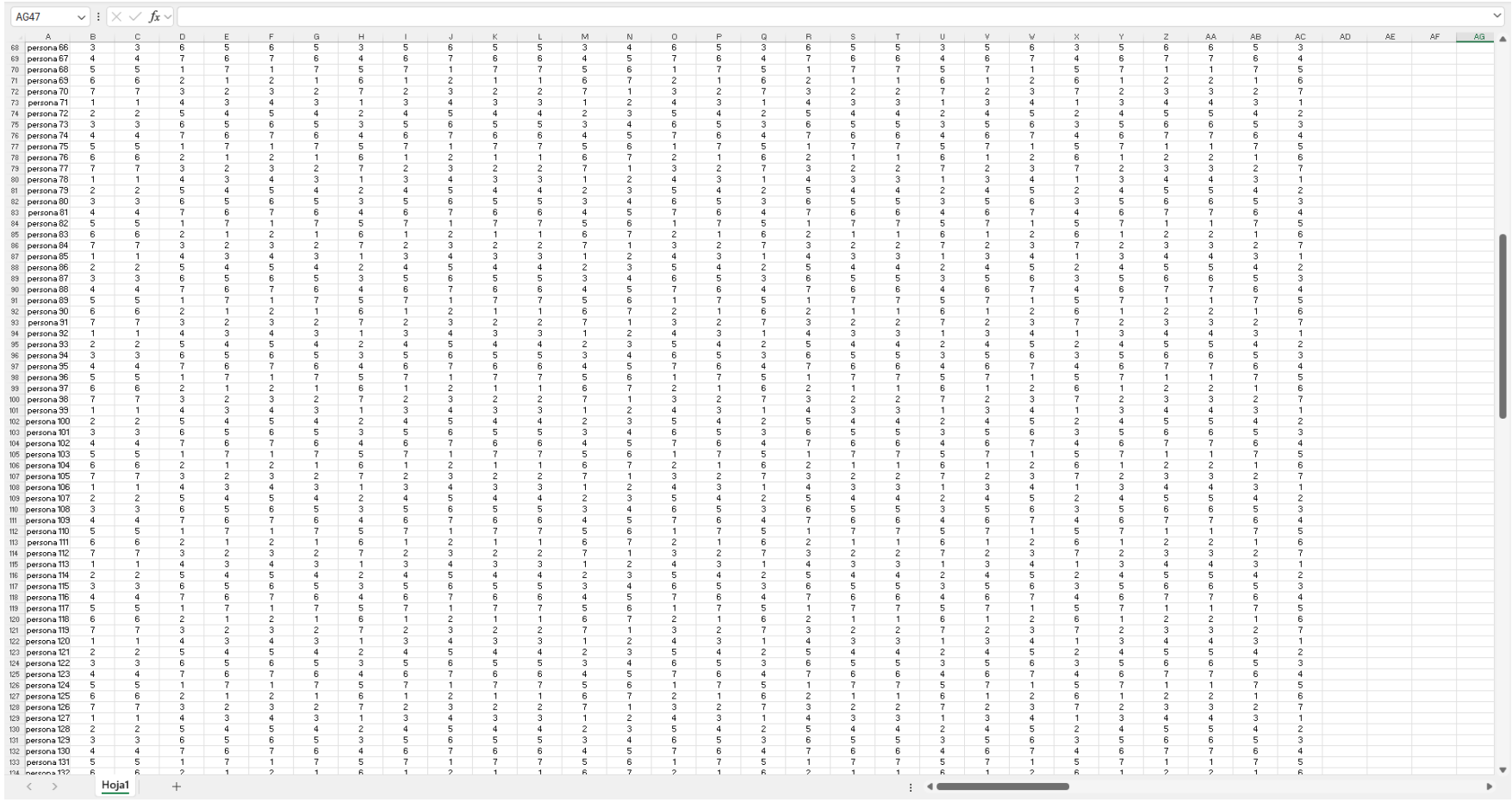
F. Base de datos Excel

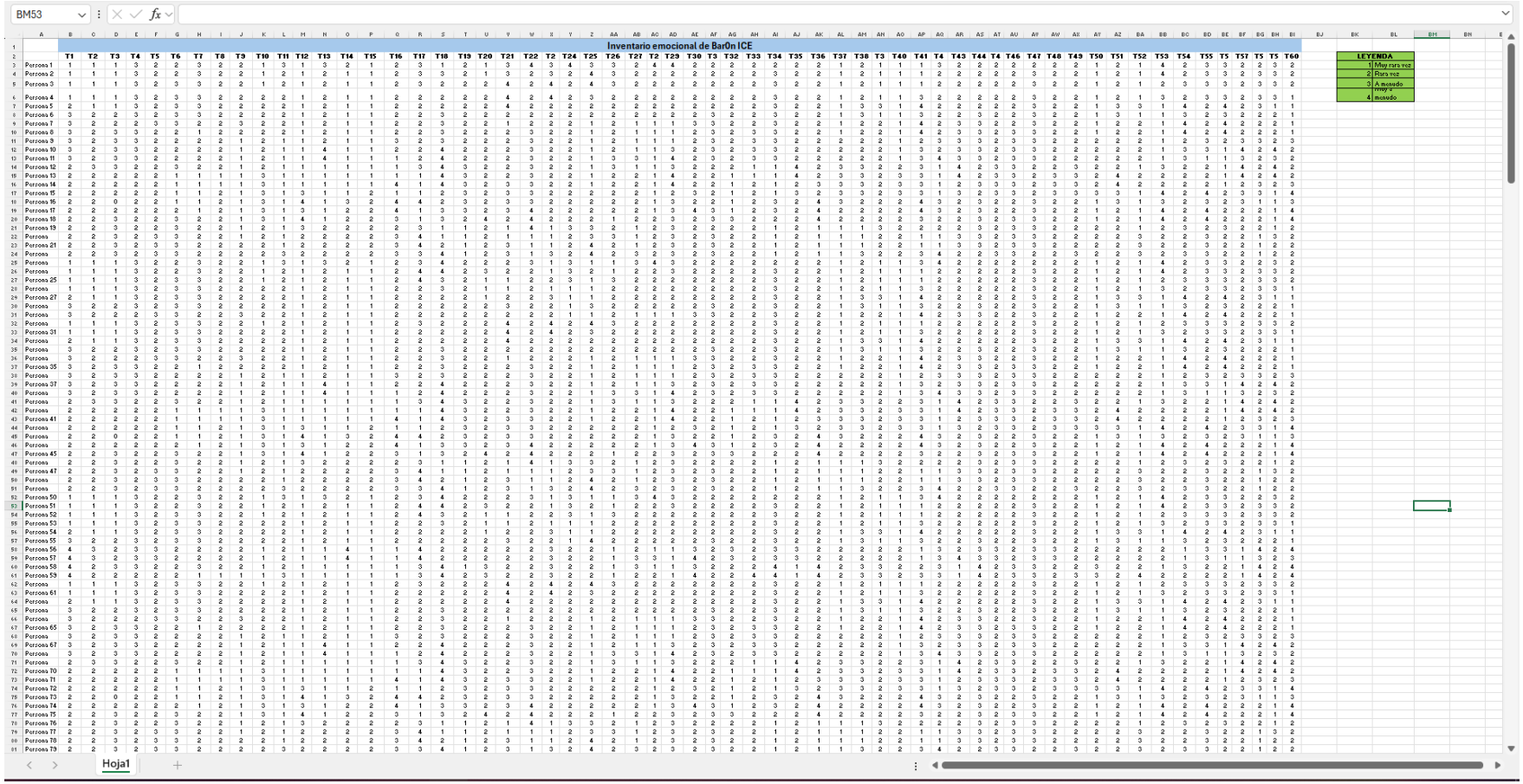


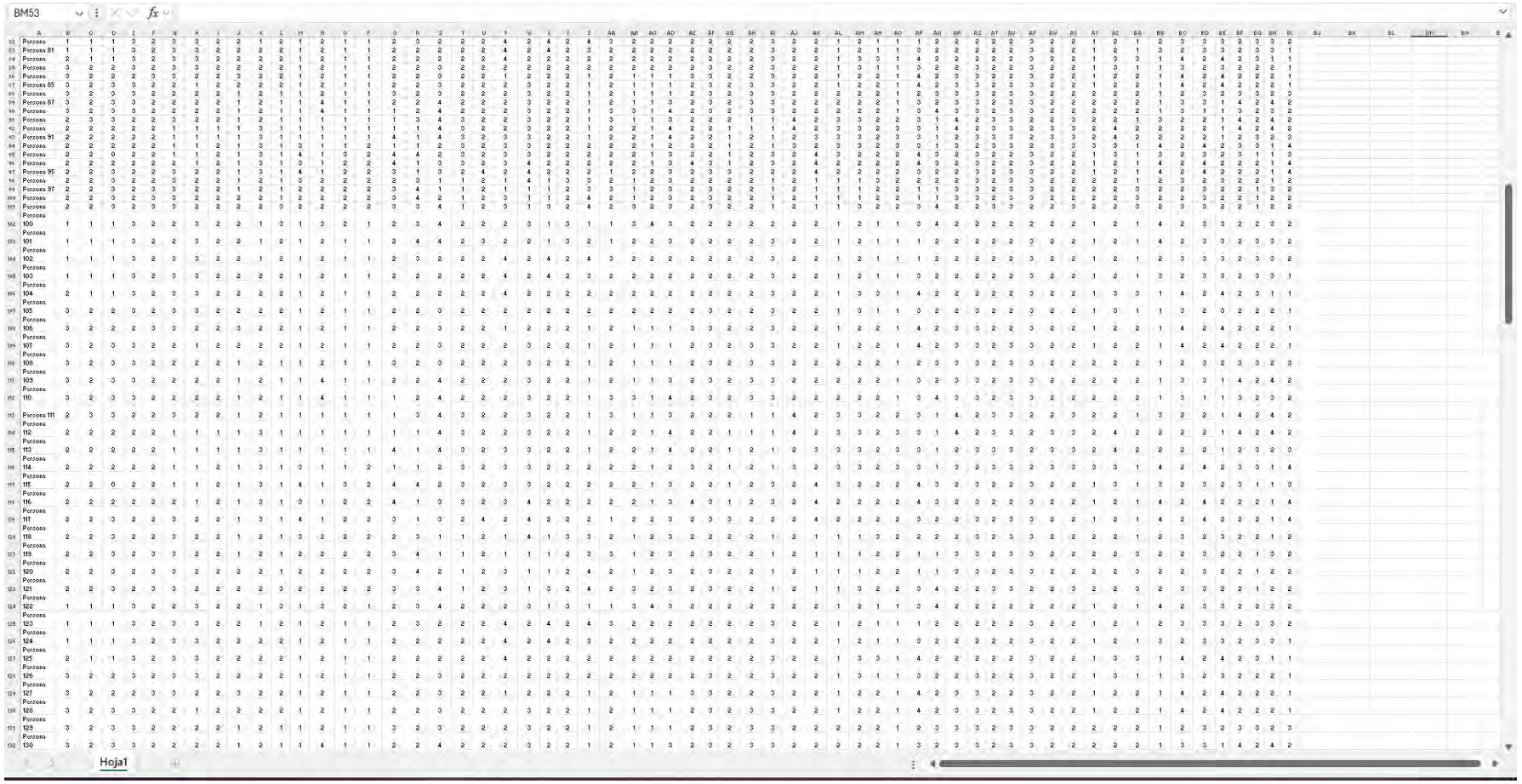
ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
persona 1	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	5	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 2	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 3	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 4	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 5	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 6	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 7	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 8	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 9	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 10	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 11	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 12	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 13	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 14	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 15	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 16	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 17	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 18	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 19	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 20	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 21	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 22	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 23	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 24	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 25	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 26	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 27	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 28	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 29	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 30	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 31	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 32	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 33	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 34	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 35	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 36	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 37	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 38	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 39	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 40	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 41	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 42	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 43	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 44	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 45	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 46	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 47	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 48	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 49	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 50	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 51	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 52	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 53	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 54	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 55	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 56	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 57	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 58	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2
persona 59	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6	3	5	6	6	5	3
persona 60	4	4	7	6	7	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7	4	6	7	7	6	4
persona 61	5	5	1	7	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1	5	7	1	1	7	5
persona 62	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2	6	1	2	2	1	6
persona 63	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3	7	2	3	3	2	7
persona 64	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4	1	3	4	4	3	1
persona 65	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5	4	2

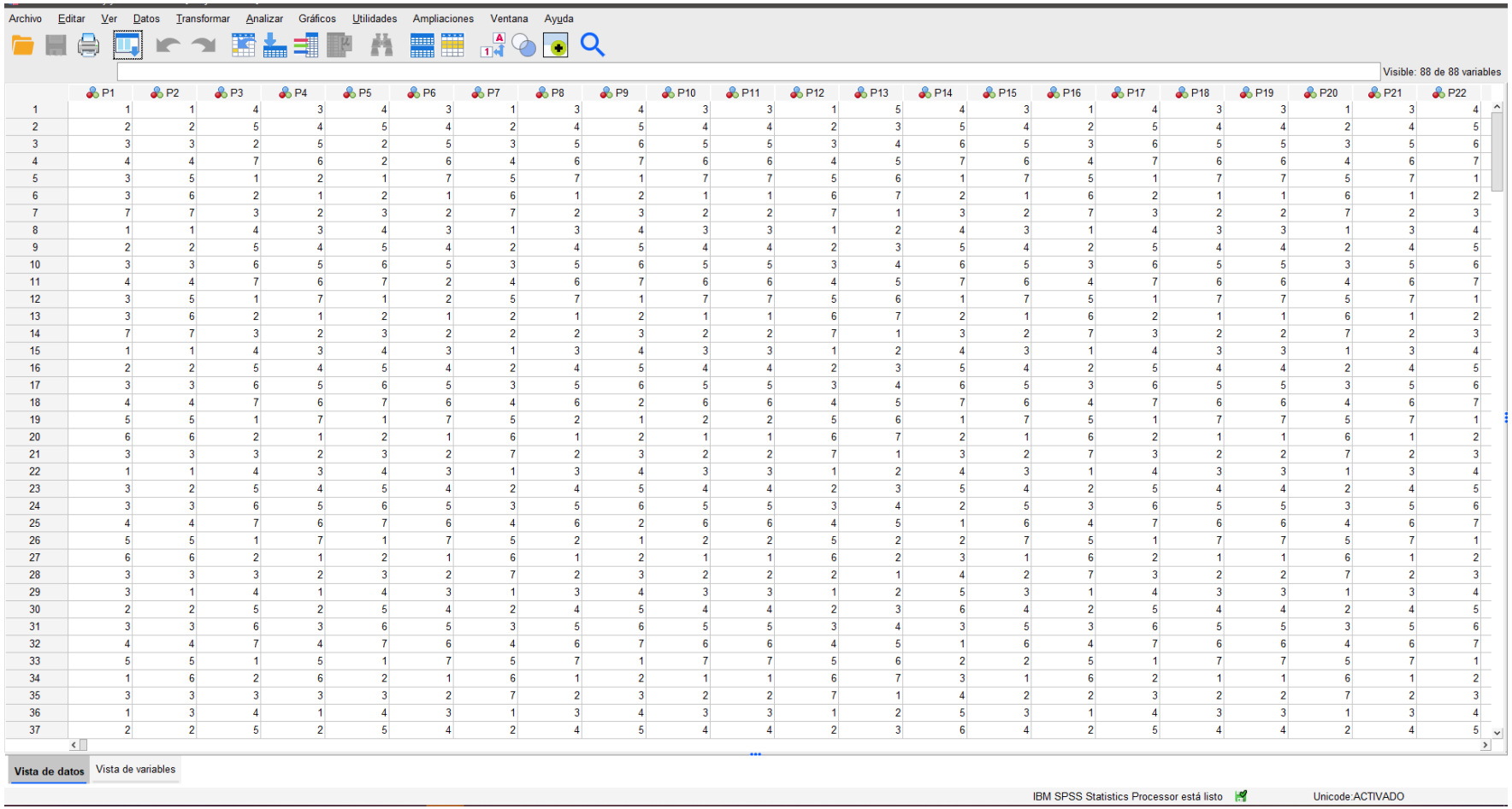
LEYENDA	
1	Nada
2	Muy poco
3	Poco
4	Medio
5	Bastante
6	Mucho
7	Totalmente


AG47
Hoja1





G. Base de datos SPPS 27



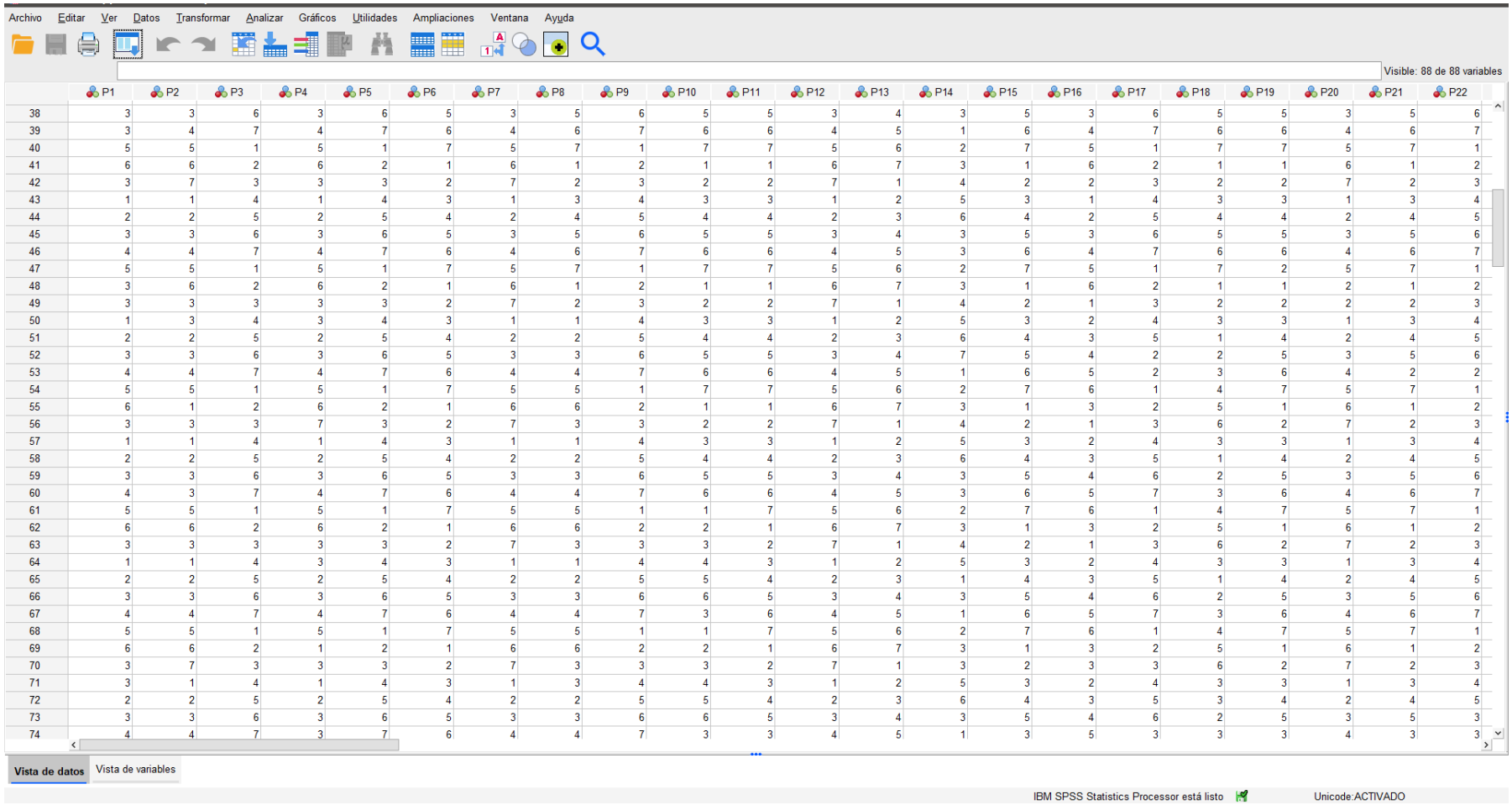
Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 88 de 88 variables

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
1	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	5	4	3	1	4	3	3	1	3	4
2	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5
3	3	3	2	5	2	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6
4	4	4	7	6	2	6	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7
5	3	5	1	2	1	7	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1
6	3	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2
7	7	7	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3
8	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4
9	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5
10	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6
11	4	4	7	6	7	2	4	6	7	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7
12	3	5	1	7	1	2	5	7	1	7	7	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1
13	3	6	2	1	2	1	2	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2
14	7	7	3	2	3	2	2	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3
15	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4
16	2	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5
17	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	6	5	3	6	5	5	3	5	6
18	4	4	7	6	7	6	4	6	2	6	6	4	5	7	6	4	7	6	6	4	6	7
19	5	5	1	7	1	7	5	2	1	2	2	5	6	1	7	5	1	7	7	5	7	1
20	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	7	2	1	6	2	1	1	6	1	2
21	3	3	3	2	3	2	7	2	3	2	2	7	1	3	2	7	3	2	2	7	2	3
22	1	1	4	3	4	3	1	3	4	3	3	1	2	4	3	1	4	3	3	1	3	4
23	3	2	5	4	5	4	2	4	5	4	4	2	3	5	4	2	5	4	4	2	4	5
24	3	3	6	5	6	5	3	5	6	5	5	3	4	2	5	3	6	5	5	3	5	6
25	4	4	7	6	7	6	4	6	2	6	6	4	5	1	6	4	7	6	6	4	6	7
26	5	5	1	7	1	7	5	2	1	2	2	5	2	2	7	5	1	7	7	5	7	1
27	6	6	2	1	2	1	6	1	2	1	1	6	2	3	1	6	2	1	1	6	1	2
28	3	3	3	2	3	2	7	2	3	2	2	2	1	4	2	7	3	2	2	7	2	3
29	3	1	4	1	4	3	1	3	4	3	3	1	2	5	3	1	4	3	3	1	3	4
30	2	2	5	2	5	4	2	4	5	4	4	2	3	6	4	2	5	4	4	2	4	5
31	3	3	6	3	6	5	3	5	6	5	5	3	4	3	5	3	6	5	5	3	5	6
32	4	4	7	4	7	6	4	6	7	6	6	4	5	1	6	4	7	6	6	4	6	7
33	5	5	1	5	1	7	5	7	1	7	7	5	6	2	2	5	1	7	7	5	7	1
34	1	6	2	6	2	1	6	1	2	1	1	6	7	3	1	6	2	1	1	6	1	2
35	3	3	3	3	3	2	7	2	3	2	2	7	1	4	2	2	3	2	2	7	2	3
36	1	3	4	1	4	3	1	3	4	3	3	1	2	5	3	1	4	3	3	1	3	4
37	2	2	5	2	5	4	2	4	5	4	4	2	3	6	4	2	5	4	4	2	4	5

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ACTIVADO



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
38	3	3	6	3	6	5	3	5	6	5	5	3	4	3	5	3	6	5	5	3	5	6
39	3	4	7	4	7	6	4	6	7	6	6	4	5	1	6	4	7	6	6	4	6	7
40	5	5	1	5	1	7	5	7	1	7	7	5	6	2	7	5	1	7	7	5	7	1
41	6	6	2	6	2	1	6	1	2	1	1	6	7	3	1	6	2	1	1	6	1	2
42	3	7	3	3	3	2	7	2	3	2	2	7	1	4	2	2	3	2	2	7	2	3
43	1	1	4	1	4	3	1	3	4	3	3	1	2	5	3	1	4	3	3	1	3	4
44	2	2	5	2	5	4	2	4	5	4	4	2	3	6	4	2	5	4	4	2	4	5
45	3	3	6	3	6	5	3	5	6	5	5	3	4	3	5	3	6	5	5	3	5	6
46	4	4	7	4	7	6	4	6	7	6	6	4	5	3	6	4	7	6	6	4	6	7
47	5	5	1	5	1	7	5	7	1	7	7	5	6	2	7	5	1	7	2	5	7	1
48	3	6	2	6	2	1	6	1	2	1	1	6	7	3	1	6	2	1	1	2	1	2
49	3	3	3	3	3	2	7	2	3	2	2	7	1	4	2	1	3	2	2	2	2	3
50	1	3	4	3	4	3	1	1	4	3	3	1	2	5	3	2	4	3	3	1	3	4
51	2	2	5	2	5	4	2	2	5	4	4	2	3	6	4	3	5	1	4	2	4	5
52	3	3	6	3	6	5	3	3	6	5	5	3	4	7	5	4	2	2	5	3	5	6
53	4	4	7	4	7	6	4	4	7	6	6	4	5	1	6	5	2	3	6	4	2	2
54	5	5	1	5	1	7	5	5	1	7	7	5	6	2	7	6	1	4	7	5	7	1
55	6	1	2	6	2	1	6	6	2	1	1	6	7	3	1	3	2	5	1	6	1	2
56	3	3	3	7	3	2	7	3	3	2	2	7	1	4	2	1	3	6	2	7	2	3
57	1	1	4	1	4	3	1	1	4	3	3	1	2	5	3	2	4	3	3	1	3	4
58	2	2	5	2	5	4	2	2	5	4	4	2	3	6	4	3	5	1	4	2	4	5
59	3	3	6	3	6	5	3	3	6	5	5	3	4	3	5	4	6	2	5	3	5	6
60	4	3	7	4	7	6	4	4	7	6	6	4	5	3	6	5	7	3	6	4	6	7
61	5	5	1	5	1	7	5	5	1	1	7	5	6	2	7	6	1	4	7	5	7	1
62	6	6	2	6	2	1	6	6	2	2	1	6	7	3	1	3	2	5	1	6	1	2
63	3	3	3	3	3	2	7	3	3	3	2	7	1	4	2	1	3	6	2	7	2	3
64	1	1	4	3	4	3	1	1	4	4	3	1	2	5	3	2	4	3	3	1	3	4
65	2	2	5	2	5	4	2	2	5	5	4	2	3	1	4	3	5	1	4	2	4	5
66	3	3	6	3	6	5	3	3	6	6	5	3	4	3	5	4	6	2	5	3	5	6
67	4	4	7	4	7	6	4	4	7	3	6	4	5	1	6	5	7	3	6	4	6	7
68	5	5	1	5	1	7	5	5	1	1	7	5	6	2	7	6	1	4	7	5	7	1
69	6	6	2	1	2	1	6	6	2	2	1	6	7	3	1	3	2	5	1	6	1	2
70	3	7	3	3	3	2	7	3	3	3	2	7	1	3	2	3	3	6	2	7	2	3
71	3	1	4	1	4	3	1	3	4	4	3	1	2	5	3	2	4	3	3	1	3	4
72	2	2	5	2	5	4	2	2	5	5	4	2	3	6	4	3	5	3	4	2	4	5
73	3	3	6	3	6	5	3	3	6	6	5	3	4	3	5	4	6	2	5	3	5	3
74	4	4	7	3	7	6	4	4	7	3	3	4	5	1	3	5	3	3	3	4	3	3

H. Evidencias fotográficas




Nota: estudiantes de la I.E N° 1, realizando la evaluación psicométrica.





Nota: estudiantes de la I.E N° 2, realizando la evaluación psicométrica.




Nota: estudiantes de la I.E N° 3, realizando la evaluación psicométrica.

I. Alfa de Cronbach

Prueba de confiabilidad para la variable: Motivación Académica

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,866	28

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Porque si no termino la escuela no encontraré un trabajo bien pagado.	104,28	610,376	,286	,865
Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas	103,98	621,779	,114	,869
Porque cursar la escuela me permitirá prepararme mejor.	103,48	589,237	,424	,862
Porque realmente me gusta asistir a clases	103,87	590,016	,469	,861
Sinceramente no lo sé, tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	103,57	597,029	,346	,864
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	103,63	566,982	,687	,854
Para demostrar que puedo terminar la escuela	103,77	625,199	,056	,872
Para conseguir un puesto de trabajo más reconocido	103,85	564,164	,739	,853
Por el placer que siento al descubrir cosas nuevas	103,58	601,705	,301	,865
Porque me permitirá escoger un trabajo que me guste.	103,65	560,028	,777	,852
Porque para mí la escuela es divertido	103,65	560,028	,777	,852
Antes tenía buenas razones para ir a la escuela, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.	103,70	628,451	,022	,872
Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	103,65	605,113	,270	,866

Porque cuando apruebo u hago bien las tareas me hace sentir importante.	103,78	646,613	-,168	,876
Para tener dinero en el futuro.	103,57	560,724	,757	,852
Por el placer que siento al saber más sobre temas que me interesan.	103,88	616,986	,153	,869
Porque me ayudará a elegir bien a lo que me quiero dedicar en el futuro.	103,57	593,334	,385	,863
Por la satisfacción que siento cuando comunico mis ideas con mis profesores.	103,70	569,231	,654	,855
No sé bien por qué vengo a la escuela, y sinceramente, no me importa.	103,57	560,724	,757	,852
Porque me gusta realizar tareas escolares difíciles.	103,77	623,131	,077	,871
Para demostrar que soy una persona inteligente.	103,55	561,303	,741	,853
Para ganar un sueldo mejor en el futuro.	103,50	591,373	,406	,862
Por la satisfacción que siento al continuar aprendiendo las cosas que me interesan.	103,70	626,756	,039	,872
Porque creo que la educación que recibo en la escuela me ayudará a ser un buen profesional.	103,55	562,116	,732	,853
Por el gusto que siento al encontrar lecturas que me atraen.	103,57	593,267	,386	,863
No lo sé, no llego a entender qué estoy haciendo en la escuela.	103,48	588,017	,436	,861
Porque la escuela me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	103,48	557,847	,781	,851
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	103,62	631,359	-,008	,873

Prueba de confiabilidad para la variable: Inteligencia Emocional

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,941	60

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me gusta divertirme.	128,22	585,596	,674	,939
Soy muy bueno(a) para comprender cómo la gente se siente.	128,57	598,962	,494	,940
Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	128,38	602,851	,253	,941
Soy feliz.	127,68	616,288	-,055	,942
Me importa lo que les sucede a las personas.	128,10	615,651	-,038	,942
Me es difícil controlar mi cólera.	127,92	620,925	-,174	,943
Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	128,07	627,792	-,310	,944
Me gustan todas las personas que conozco.	128,18	619,034	-,140	,943
Me siento seguro(a) de mí mismo(a).	128,52	617,576	-,084	,943
Sé cómo se sienten las personas.	128,33	615,616	-,036	,943
Sé cómo mantenerme tranquilo(a).	128,48	608,118	,131	,942
Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	128,85	611,553	,053	,942
Pienso que las cosas que hago salen bien.	128,47	627,236	-,332	,944
Soy capaz de respetar a los demás.	128,80	581,417	,777	,938
Me molesto denunciado de cualquier cosa.	128,83	581,701	,807	,938
Es fácil para mí comprender las cosas buenas.	128,05	583,642	,627	,939
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	128,00	589,559	,464	,940
Pienso bien de todas las personas.	127,65	587,587	,499	,940

Espero lo mejor.	128,22	586,206	,693	,939
Tener amigos es importante.	128,28	583,698	,812	,938
Peleo con la gente.	127,97	585,897	,571	,939
Puedo comprender preguntas difíciles.	127,83	585,497	,586	,939
Me agrada sonreír.	128,22	586,003	,622	,939
Intento no herir los sentimientos de las personas.	128,23	586,284	,759	,939
No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelva.	128,27	585,758	,497	,940
Tengo mal genio.	128,17	587,836	,707	,939
Nada me molesta.	128,48	583,847	,734	,939
Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	128,60	586,244	,628	,939
Sé que las cosas saldrán bien.	127,83	585,192	,582	,939
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	128,13	585,575	,804	,939
Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	127,88	586,037	,781	,939
Sé cómo divertirme.	128,42	585,806	,778	,939
Debo decir siempre la verdad.	128,22	585,800	,788	,939
Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	128,07	588,606	,506	,940
Me molesta fácilmente.	128,12	587,732	,692	,939
Me agrada hacer cosas para los demás.	128,18	583,169	,663	,939
No me siento muy feliz.	128,60	583,024	,648	,939
Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	128,12	586,715	,682	,939
Demoro en molestarme.	128,42	584,078	,759	,939
Me siento bien conmigo mismo(a).	128,63	583,355	,688	,939
Hago amigos(a) fácilmente.	127,67	586,090	,503	,940
Pienso que soy el(la) mejor en todo lo que hago.	128,20	582,976	,635	,939
Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	127,87	589,033	,621	,939
Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas situaciones.	127,82	586,796	,759	,939
Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	128,12	586,308	,830	,939
Cuando estoy(a) con alguien, me siento molesto(a) por mucho tiempo.	127,85	586,638	,763	,939

Me siento feliz con la clase de persona que soy.	127,67	589,073	,718	,939
Soy bueno(a) resolviendo problemas.	128,18	586,864	,851	,939
Para mí es difícil esperar mi turno.	128,12	586,308	,830	,939
Me divierte las cosas que hago.	128,70	584,214	,719	,939
Me agradan mis amigos.	127,98	588,356	,647	,939
No tengo días malos.	128,55	585,099	,625	,939
Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	128,15	602,842	,190	,942
Me disgusto fácilmente.	127,85	630,672	-,395	,944
Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	127,83	604,040	,234	,941
Me gusta mi cuerpo.	127,92	626,688	-,257	,944
Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	127,98	613,712	,010	,942
Cuando me molesto actúo sin pensar.	128,00	607,864	,166	,942
Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	128,00	616,814	-,060	,943
Me gusta la forma como me veo.	128,22	592,783	,433	,940

J. Hoja de ruta de inteligencia emocional y motivación académica

PROGRAMA DE INTERVENCION PARA ESTUDIANTES DEL DISTRITO DE MARANGANI - 2026

SESIÓN	OBJETIVO	TEMA	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	TIEMPO
1	Informar sobre el programa de intervención	Programa de intervención para estudiantes del distrito de Marangani.	Se detalla de manera amplia sobre el programa de intervención, tiempo de duración y materiales utilizados en el programa. MATERIALES: - Laptop - Hojas - Tijera - Cartones - Cintas - Colores - Plumones	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora

2	Fortalecer en los adolescentes la capacidad de reconocer, comprender y expresar adecuadamente sus emociones, favoreciendo una autoestima saludable y una adecuada toma de decisiones.	**MI VIAJE EMOCIONAL**	**LA EMOCIÓN DE UN COLOR** - Se entregarán tarjetas de colores a cada participante. - Deberán elegir un color de hoja que representen como se sienten en ese momento **ROJO = IRA** **AZUL = TRISTEZA** AMARILLO = FELICIDAD - Posteriormente se les preguntara por que eligieron ese color y como se relaciona con su estado actual. ESTRATEGIA "MI PLAN DE CRECIMIENTO EMOCIONAL" Consiste en invitar a crear su propio plan, donde debe incluir: - 3 objetivos personales relacionados a inteligencia emocional (ejemplo: ser más empático con mis compañeros). - Acciones concretas para alcanzar los objetivos planteados. - Un registro o nota sobre cómo está mejorando. PSICOEDUCACIÓN: Inteligencia Emocional.	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora

3	Promover en los adolescentes habilidades de empatía y comunicación que les permitan establecer relaciones interpersonales positivas y respetuosas con sus pares y su entorno social.	**SUPERPODER DE LA EMPATÍA**	**EL ESPEJO EMOCIONAL** - Formarse en grupo de pares, colocándose frente a frente. Luego uno de los participantes debe actuar como "espejo" y el otro debe emitir una expresión con su rostro y gestos (ejemplo: sorpresa). ESTRATEGIA Ejemplo práctico: Piensen en un momento en que no se sintieron comprendidos por alguien ¿hubiera sido diferente la situación, si esa persona demostrara empatía? PSICOEDUCACION: Empatía Capacidad de ponerse en el lugar del otro. comprender lo que sienten y conectar con ellos de forma autentica.	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora
4	Desarrollar en los adolescentes la capacidad de adaptarse de manera flexible a los cambios y desafíos propios de	**RETO DE CAMBIO**	**CAMBIO DE ROLES** Integración de dos personas, cada pareja representara una situación cotidiana que conocen bien (ejemplo: realizar una comprar en el supermercado). A mitad de la dramatización se le pide que cambien los roles de la dramatización de manera inmediata (ejemplo: vendedor – cliente o cliente vendedor). ESTRATEGIA	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora

	su etapa de desarrollo, resolviendo problemas de forma efectiva y objetiva.		“DIARIO DE ADAPTABILIDAD” Identificar una situación en la que experimente un cambio repentino En su diario de adaptabilidad deberán anotar: - SITUACION = ¿Qué cambio? - REACCION INICIAL = ¿Cómo te sentiste? - COMO TE ADAPTASTE = ¿Qué hiciste? - REFELXION = ¿aprendiste sobre tu capacidad de adaptación? PSICOEDUCACION: Analizar las situaciones de forma realista y generar respuestas adecuadas frente a los cambios y desafíos del entorno.		
5	Fortalecer en los adolescentes estrategias para afrontar situaciones de estrés y presión, favoreciendo el autocontrol emocional y la	**EL ESCUDO ANTIESTRES**	**LAS TRES COMUNICACIONES** - Integración de tres participantes, cada trio representan una situación en la que una persona necesita expresar algo importante (ejemplo: pedir que alguien deje de interrumpir). - Se actuará según los estilos de comunicación - Comunicación: pasiva, agresiva y asertiva. ESTRATEGIAS	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora

	regulación de conductas impulsivas.		“CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EL ESTRÉS” Se proporcionará material con listado de diferentes estrategias para mejorar el estrés, pueden ser algunos conocidas y otras nuevas. - Técnica de respiración profunda - Ejercicio físico - Escuchar música - Escritura expresiva (diario emocional). “SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES” Explicar la técnica del semáforo de las emociones. - ROJO (detente) cuando sientas un impulso fuerte (enfadado, frustración, nerviosismo), no actúes de inmediato, respira. - **AMARILLO** (piensa) reflexiona ¿Qué está pasando? ¿Cómo te sientes realmente? ¿Cuáles son las consecuencias de actuar ahora? - **VERDE** (actúa) una vez que te has calmado y pensamiento en las opciones, elige la mejor respuesta, actual con control. PSICOEDUCACIÓN: Explicación clara sobre estrés.		

6	Fomentar en los adolescentes una actitud optimista y positiva frente a las experiencias de la vida diaria, contribuyendo a su bienestar emocional y desarrollo integral.	**CONQUISTA DEL OPTIMISMO**	**CAMBIANDO EL LENTE** - Integración de grupos de 3 a 4 personas, donde se les presentara una serie de situaciones cotidianas negativas, que puedan generar frustración o malestar (ejemplo: discutir con mi amigo). - El equipo debe escribir la primera reacción negativa que tienen ante esa situación negativa (pensamiento – emoción). **MIMO EMOCIONAL** - Formar dos grupos grandes con todos los participantes. - Cada uno realizaran un gesto emotivo sin hablar (como alegría, tristeza o sorpresa). - El otro grupo deberá adivinar los gestos emitidos por el otro equipo. ESTRATEGIA Dibuja un árbol o una planta en una hoja blanca, cada hoja de la planta representa una acción o pensamiento que ayude a cultivar un estado de ánimo positivo PSICOEDUCACIÓN: Estado de ánimo y actitud positiva.	Estudiantes de la institución y padres de familia.	45 minutos a 1 hora