

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN – CUSCO
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GREGORIA SANTOS” – SICUANI



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LAS
SECCIONES C, F Y J DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INMACULADA CONCEPCIÓN
– SICUANI, 2025

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

Autor(a):

Karin Hanco Visa

Asesor:

Mg. Hugo Colque Espinoza

Línea de Investigación:

Problemas de aprendizaje

CUSCO - PERÚ

2026

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

“GREGORIA SANTOS” - SICUANI

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE

AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LAS

SECCIONES C, F Y J DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

INMACULADA CONCEPCIÓN

– SICUANI, 2025

PRESENTADO POR:

KARIN HANCCO VISA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

APROBADA POR EL JURADO

PRESIDENTE : _____
Mgtr. OSCAR HUGO MANZANO SAIRITUPA

PRIMER MIEMBRO : _____
Mgtr. WILBER ABAD VILCA CAHUANA

SEGUNDO MIEMBRO : _____
Mgtr. ZUZIRÉ EVELYN TALAVERA ROMERO

Dedicatoria

A mis padres, que me enseñaron con su ejemplo el valor y la fortaleza que me impulsan a superar cada etapa de mi camino y ser una persona íntegra, porque gracias a ustedes hoy puedo ver alcanzada una de mis metas.

A mis hermanos y hermana por estar siempre conmigo y mostrarme que puedo contar con ellos sin condición alguna, incluso cuando las circunstancias se tornaban complicadas y decisivas en mi camino.

A todas las personas que despertaron en mí el deseo de superarme y alcanzar mis metas.

A mis maestros y amigas por haberme acompañado, siendo un sostén fundamental mientras avanzaba en mi camino hacia convertirme en profesional.

Karin.

Agradecimiento

Antes que nada, deseo reconocer a Dios, presencia constante que ha iluminado mi andar y no dejarme rendirme ante la adversidad.

Quisiera dejar constancia de mi profunda gratitud hacia el cuerpo docente de la Escuela, quienes estuvieron presentes en cada etapa de mi trayectoria como estudiante, transmitiendo con entrega su sabiduría y vivencias acumuladas, y aportando de manera decisiva a mi desarrollo académico y personal.

Merece una mención aparte mi gratitud hacia el Mgt. Hugo Colque Espinoza, mi asesor, quien me brindó su orientación y apoyo desde el inicio mientras se fue construyendo este estudio investigativo.

Asimismo, no puedo dejar pasar la oportunidad de reconocer a todos quienes con su participación, hicieron posible el desarrollo de esta investigación, contribuyendo en gran medida al cumplimiento de esta meta.

Por último, agradezco profundamente a la I.E. "Inmaculada Concepción", situada en el distrito sicuaneño, junto con su director y el conjunto de maestros que integran este gran colegio, quienes me brindaron ayuda para poder acceder a lo requerido para la construcción de este trabajo.

La autora.

Presentación

Sr. Director de la institución que forma pedagogos a nivel superior, "Gregoria Santos", con sede en Sicuani, señores miembros del jurado. Habiendo culminado mis estudios en la especialidad de Inglés del programa de Educación en Idiomas, doy a conocer la investigación: "Inteligencia Emocional y su influencia en el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J", desarrollado en la Institución Educativa Inmaculada Concepción – Sicuani, 2025, para optar al grado académico de Bachiller en Educación.

Estudio que fue elaborado siguiendo los lineamientos de la Escuela y que busca analizar la relación entre la inteligencia emocional con el aprendizaje autónomo en el tercer grado de la I.E. Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.

Hoy en día es importante la capacidad de obtener una adecuada inteligencia emocional para que esto contribuya en gran medida en el desarrollo aprendizaje autónomo.

Por estas razones, presento este trabajo de investigación a su consideración, esperando recibir sus observaciones y su consecutiva aprobación.

Índice general

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Presentación	v
Índice general	vi
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Introducción	xi
Resumen.....	xiii
Abstract	xiv

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1	Descripción de la realidad problemática	1
1.2	Formulación del problema	3
1.2.1	Problema general	3
1.2.2	Problemas específicos	3
1.3	Objetivos de la investigación	4
1.3.1	Objetivo general	4
1.3.2	Objetivos específicos.....	4
1.4	Justificación del estudio	4
1.4.1	Relevancia social	4
1.4.2	Implicancias prácticas	5
1.4.3	Valor teórico.....	5
1.4.4	Utilidad metodológica	5
1.5	Delimitación de la investigación.....	5
1.5.1	Delimitación espacial	5

1.5.2	Delimitación temporal	5
-------	-----------------------------	---

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes del problema	6
2.1.1	Antecedentes internacionales	6
2.1.2	Antecedentes nacionales.....	7
2.1.3	Antecedentes regionales y/o locales	9
2.2	Bases teóricas	10
2.2.1	Fundamentos teóricos.....	10
2.2.2	Marco conceptual	13
2.2.3	Definición de términos básicos	25
2.3	Formulación de hipótesis	26
2.3.1	Hipótesis general	26
2.3.2	Hipótesis específicas	26
2.4	Variables del estudio	27
2.4.1	Identificación de variables.....	27
2.4.2	Operacionalización de variables.....	28

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	Enfoque de investigación	30
3.2	Tipo y nivel de investigación	30
3.3	Diseño de la investigación	31
3.4	Población y Muestra.....	31
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	32

3.6	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	33
-----	---	----

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1	Presentación de resultados	36
	Conclusiones	50
	Sugerencias	52
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
	ANEXOS.....	60

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Operacionalización de variables</i>	28
Tabla 2	<i>Población de estudio</i>	31
Tabla 3	<i>Muestra de la investigación</i>	32
Tabla 4	<i>Estadísticas de fiabilidad del instrumento</i>	33
Tabla 5	<i>Baremos: Inteligencia emocional</i>	35
Tabla 6	<i>Baremos: variable aprendizaje autónomo</i>	35
Tabla 7	<i>Frecuencia: inteligencia emocional</i>	37
Tabla 8	<i>Frecuencia: dimensión autorregulación</i>	38
Tabla 9	<i>Frecuencia: dimensión automotivación</i>	39
Tabla 10	<i>Frecuencia: dimensión autoconciencia emocional</i>	40
Tabla 11	<i>Frecuencia: aprendizaje autónomo</i>	41
Tabla 12	<i>Frecuencia: dimensión control de esfuerzo</i>	42
Tabla 13	<i>Frecuencia: dimensión planificación y metas</i>	43
Tabla 14	<i>Frecuencia: dimensión monitoreo</i>	44
Tabla 15	<i>Pruebas de normalidad</i>	45
Tabla 16	<i>Asociación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo</i>	46
Tabla 17	<i>Asociación entre autorregulación y control de esfuerzo</i>	47
Tabla 18	<i>Asociación entre automotivación y planificación y metas</i>	48
Tabla 19	<i>Asociación entre autoconciencia y monitoreo</i>	49
Tabla 20	<i>Matriz de consistencia</i>	60

Índice de figuras

Figura 1 <i>Porcentaje por barras: inteligencia emocional</i>	37
Figura 2 <i>Porcentaje por barras: dimensión autorregulación</i>	38
Figura 3 <i>Porcentaje por barras: dimensión automotivación</i>	39
Figura 4 <i>Porcentaje por barras: dimensión autoconciencia emocional</i>	40
Figura 5 <i>Porcentaje por barras: aprendizaje autónomo</i>	41
Figura 6 <i>Porcentaje por barras: dimensión control de esfuerzo</i>	42
Figura 7 <i>Porcentaje por barras: dimensión planificación y metas</i>	43
Figura 8 <i>Porcentaje por barras: dimensión monitoreo</i>	44

Introducción

Hoy en día, saber gestionar lo que sentimos representa una competencia fundamental para alcanzar un desarrollo pleno como personas; esto va más allá de simplemente reconocer y comunicar emociones, implica también aprender a regularlas con equilibrio, ponerse en el lugar de otros para comprender lo que experimentan y construir vínculos interpersonales más sanos; dicha capacidad es básica en la adolescencia, momento vital caracterizado por transformaciones constantes, retos y hallazgos. La inteligencia emocional posibilita al alumno un mejor afrontamiento del estrés, tomar decisiones con mayor conciencia y desenvolverse de manera más positiva en sus entornos.

Por otro lado, el aprendizaje autónomo es una competencia que también ha cobrado gran relevancia en la educación actual. Ser autónomo en el aprendizaje implica que los estudiantes sean capaces de organizarse, fijarse metas, elegir estrategias adecuadas, monitorear su progreso y evaluar sus resultados de manera constante. En este sentido, ya no se espera que el alumno dependa completamente del docente, sino que aprenda por sí mismo, con motivación y compromiso personal (Zimmerman, 2002). Este tipo de aprendizaje es clave para formar ciudadanos capaces de ajustarse a las transformaciones del entorno y seguir formándose de manera permanente durante toda su existencia.

La inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo no funcionan de manera aislada, sino que se encuentran estrechamente vinculados; distintas investigaciones han evidenciado un nexo relevante entre ambos aspectos; aquellos estudiantes que regulan su sentir cuentan con mayores herramientas para autorregularse, sostener la concentración, mantenerse motivados y perseverar hacia sus objetivos, factores que repercuten de forma directa en su capacidad de aprender por cuenta propia; dicho de otro modo un manejo

emocional adecuado potencia la manera en que los estudiantes afrontan las exigencias del proceso de aprendizaje favoreciendo que asuman un papel más activo y consciente dentro de su formación.

Es por ello que la investigación busca conocer la relación existente entre estas dos variables. Para ello la investigación ha sido estructurada de la siguiente forma.

En el capítulo inicial se presenta el contexto problemático que da origen al estudio, junto con las interrogantes que guían la indagación (de carácter general y particular), los objetivos establecidos, los motivos que sustentan su realización, así como el alcance definido en términos de espacio y tiempo.

En el segundo capítulo se construye el marco teórico conceptual sobre el cual se sostiene el estudio, incluyendo referencias de investigaciones anteriores realizadas en distintos ámbitos (desde lo internacional hasta lo local), los planteamientos que dan soporte teórico al trabajo, la definición de las hipótesis planteadas y las variables sometidas a análisis.

En el tercer capítulo se detalla el camino metodológico seguido en el estudio, abordando el enfoque adoptado, su tipo y nivel, el diseño empleado, la población y muestra consideradas, los instrumentos y técnicas utilizados y los procedimientos aplicados para procesarla y analizarla.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados junto con el análisis comparativo de dichos resultados.

Finalmente, se muestran las conclusiones, recomendaciones, las referencias bibliográficas consultadas y los anexos.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo analizar en qué medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo de estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa Inmaculada Concepción – Sicuani, 2025. El estudio fue cuantitativo, básico, descriptivo-correlacional y no experimental; se tuvo a 294 estudiantes como población, de los cuales se seleccionaron a 88 participantes como muestra; para realizar el recojo de datos se empleó como instrumento el cuestionario a los estudiantes. Se encontró el siguiente resultado principal; una correlación de 0,864 con una significancia = 0,000. Se concluye una relación alta y positiva entre las variables, es decir, si se desarrolla de manera adecuada la inteligencia emocional, se alcanzará un desarrollo adecuado del aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, aprendizaje autónomo

Abstract

The present research aimed to analyze the extent to which emotional intelligence is related to autonomous learning among third-grade students at the Inmaculada Concepción Educational Institution – Sicuani, 2025. The study followed a quantitative approach, of a basic type, with a descriptive-correlational level and a non-experimental design; the population consisted of 294 students, from which a sample of 88 participants was selected; a questionnaire administered to students was used as the instrument for data collection. The main result obtained was a correlation of 0.864 with a significance level of 0.000. It is therefore concluded that there is a high and positive relationship between the variables, meaning that adequate development of emotional intelligence leads to appropriate development of autonomous learning.

Keywords: emotional intelligence, autonomous learning

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

Mundialmente el ámbito educativo ha presenciado una notable brecha entre las dimensiones afectivas y cognitivas, la cual históricamente ha sido ignorada en los enfoques pedagógicos, lo que ha suscitado una gran preocupación en las modalidades de enseñanza **(Acedo & Reis, 2022)**. Las habilidades socioemocionales no solo son relevantes en el desarrollo de una persona, sino que también funcionan como un motor muy invaluable en las actividades formativas **(UNESCO, 2024)**. Son varios estudiantes quienes han enfrentado retos más variantes y exigentes al desarrollar su inteligencia emocional y diversas investigaciones concluyen que este tipo de inteligencia se vincula directamente al aprendizaje autónomo en las diferentes etapas de la vida estudiantil **(Fernández & Extremera, 2016)**. Estos dos fenómenos van de la mano y trabajan en sinergia, dado que la autorregulación exige que el estudiante adapte sus habilidades cognitivas y afectivas para alcanzar la autonomía en entornos de alta demanda **(Huamantupa, 2023)**. Concretamente durante el periodo de la adolescencia, ya que este periodo representa una etapa crítica donde los estudiantes deben buscar y desarrollar su autonomía y simultáneamente deben aprender a gestionar sus emociones frente a su vida

estudiantil (**Mayer et al., 2016**). Estudios realizados en países como España han descubierto que quienes tienen un adecuado manejo emocional tienden a autorregular su aprendizaje, establecer metas y afrontar retos educativos de forma constructiva (**Berrocal & Cabello, 2021**). La **OECD (2024)** llevó a cabo un trabajo investigativo centrado en población escolar de 10 a 15 años abarcando diferentes zonas geográficas, con el propósito de examinar el peso que tienen las habilidades emocionales y sociales sobre distintos ámbitos de su desempeño escolar; sus hallazgos apuntan a que dichas competencias funcionan como un elemento clave que impulsa tanto la capacidad de sobreponerse a las dificultades académicas como la posibilidad de actuar con independencia frente a contextos desafiantes.

A nivel nacional, en el escenario peruano, la preocupación por el desarrollo socioemocional de los estudiantes ha ganado mayor relevancia, sobre todo posterior a la pandemia del año 2020 donde se pudo evidenciar falencias emocionales e independencia en el aprendizaje. Estudios han evidenciado que una gran cantidad de estudiantes tienen problemas para organizar y autorregular su aprendizaje sin ser capaces de mantener una motivación constante, elementos que se vinculan con escasos grados de inteligencia emocional (**Loayza , 2021**).

Resultados de la ENLA 2024 muestran que solo 37,7% de los estudiantes consideran que pueden gestionar sus emociones de manera adecuada, lo que pone en manifiesto las deficiencias en la gestión de procesos de aprendizaje, planificación, resiliencia y mediación de problemas, lo que revela una brecha significativa en sus habilidades socioemocionales llegando a limitar la autonomía en su aprendizaje (**Ministerio de Educación, 2024**).

A pesar que el Currículo Nacional contempla, dentro del perfil de egreso, la formación de capacidades emocionales y de autorregulación en los estudiantes, aún existe

una brecha entre lo que es y lo que debería aplicarse en el aula, la aplicación de práctica de estos lineamientos presenta desafíos que limitan su efecto en el bienestar mental y rendimiento del estudiante (**Bardales & Cabrera, 2023**).

A nivel local, en el distrito de Sicuani , en la I.E. Inmaculada concepción, se ha podido observar que muchos estudiantes presentan conductas como la falta de organización académica, dificultad para manejar situaciones frustrantes, escasa motivación y problemas para direccionar su aprendizaje de manera autónoma. Estas circunstancias se manifiestan en su rendimiento académico y al planificar sus tareas, metas e incluso objetivos de vida.

Además de que el tercer grado de nivel secundario evidencia el inicio de una mayor exigencia académica, así como el incremento de la autonomía y mejor destreza al momento decidir, pese a ello, a varios alumnos les falta habilidades emocionales para hacer frente a estos retos, por lo tanto, es fundamental comprender cómo se relacionan estas variables.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿En qué medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Cómo se relaciona la autorregulación emocional y el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?

- b) ¿De qué manera la automotivación se relaciona con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?
- c) ¿Qué relación existe entre la autoconciencia emocional y el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar en qué medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar la relación que existe entre la autorregulación emocional y el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani 2025.
- b) Describir de qué manera la automotivación se relaciona con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.
- c) Determinar la relación que existe entre la autoconciencia emocional y el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.

1.4 Justificación del estudio

1.4.1 Relevancia social

El estudio permite promover la conciencia relacionada a la relevancia del aprendizaje autónomo e inteligencia emocional de los estudiantes siendo de beneficio

para estos; además, de que esta investigación brinda una base informativa sobre la correlación de variables a docentes de la especialidad de educación e investigadores.

1.4.2 *Implicancias prácticas*

El estudio es de utilidad para docentes, directivos de la educación, ya que permite comprender que una nueva inteligencia emocional favorece en el aprendizaje autónomo, esto ayuda a impulsar nuevas estrategias de enseñanza enfocadas en promover tanto el manejo emocional como la responsabilidad en el propio aprendizaje, beneficiando directamente al rendimiento y formación del estudiante.

1.4.3 *Valor teórico*

El estudio aporta sustento científico basado en artículos y tesis, con el propósito de determinar de qué manera se relacionan de las variables de estudio y así llenar un vacío de conocimiento teórico, ya que existe una cantidad de estudios muy reducida sobre lo que se quiere estudiar sirviendo como antecedente para investigaciones futuras.

1.4.4 *Utilidad metodológica*

Se empleó instrumentos de cuestionarios y encuestas confiables que fueron validadas, estas se aplicaron a una muestra específica y que pueden ser utilizadas por otras instituciones educativas o investigaciones futuras. Este enfoque sigue una serie de pasos del método científico, lo que garantiza un plan estructurado que permite obtener resultados verídicos y significativos.

1.5 *Delimitación de la investigación*

1.5.1 *Delimitación espacial*

El estudio se enfoca únicamente en los estudiantes del 3er grado, secciones C, F y J de I.E. “Inmaculada Concepción” de Sicuani, al año 2025.

1.5.2 *Delimitación temporal*

El estudio se aplicó en un promedio de 5 meses (abril – agosto) del 2025.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

2.1.1 Antecedentes internacionales

Camas (2021) en su investigación titulada *“La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria”* se planteó relacionar la inteligencia emocional y rendimiento académico, con ello proponer una intervención para fortalecer la educación emocional, el estudio fue experimental y cuantitativo. Según las conclusiones del estudio las variables presentaron relaciones directas, lo que indica que aquellos estudiantes con un puntaje mayor mostraron una mejor inteligencia emocional. Tal estudio se vincula con la variable independiente sirviendo como soporte al de Trabajo de investigación.

Herrera (2022) en su investigación titulada *“Aportes de la inteligencia emocional en la educación”* buscó examinar las contribuciones de la inteligencia emocional a la educación; fue un estudio cuantitativo y bibliográfico. La investigación llegó a la siguiente conclusión: que es de gran importancia supervisar, orientar, acompañar al alumno a nivel emocional a través de la praxis educativa, poniendo énfasis en la

inteligencia emocional siendo clave a nivel académico y está relacionado con la variable independiente de la investigación.

Karagöz y Balçıklanl (2022) desarrollaron un artículo titulado: *“An investigation into the relationship between EFL learners’ emotional intelligence and learner autonomy”* que buscó evaluar la inteligencia emocional y aprendizaje autónomo y si estos difieren de acuerdo a su género y conocer la relación entre variables. Se utilizó un enfoque cuantitativo y se basó en la participación de 168 estudiantes del curso de inglés en Ankara. Se halló que hubo una relación fuerte entre las variables al momento del aprendizaje del idioma inglés.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Camarena (2022) en su investigación titulada *“Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes de Matemática 2 de una universidad de Lima-2021”* relacionó la inteligencia emocional y aprendizaje autónomo; el enfoque fue cuantitativo con una muestra de 129 alumnos. Con el análisis correlacional utilizado se concluye que a mayor inteligencia emocional mayores son los niveles de aprendizaje autónomo, mostrando una relación directa. La investigación se vincula con las dos variables sirviendo de soporte al trabajo de investigación.

Gutierrez (2022) realizó un trabajo de tesis titulada *“Inteligencia emocional adolescente: Una revisión sistemática”* que buscó analizar aportes académicos para la inteligencia emocional en adolescentes, enfocándose en los años 2016 al 2021. La metodología utilizada es la revisión sistemática, descriptiva y cualitativa; se concluye que desarrollar la inteligencia emocional durante la adolescencia tiene un valor equivalente al desarrollo cognitivo, ya que resultan esenciales para lograr una formación integral. Es así que el éxito profesional y personal es en gran medida de cómo el alumno maneja sus

emociones, a partir de ello se sugiere a los centros de estudio promover espacios formativos, como talleres, que fortalezcan estas competencias emocionales. La investigación se vincula con la primera variable sirviendo de soporte al Proyecto de Trabajo de investigación.

Rodriguez (2023) en su tesis titulada *“Soporte emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes de una institución educativa pública de Huaraz, 2023”* buscó correlacionar el soporte emocional y aprendizaje autónomo, la metodología fue cuantitativa, transeccional y correlacional, se tuvo una población de 236 estudiantes y a 147 de muestra, la técnica fue la encuesta; la conclusión a la que se llegó es que hubo relación significativa entre las variables evaluadas.

Fernández (2024) en su tesis *“Desarrollo socioemocional en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Institución educativa san Luis Gonzaga de Ica, 2022”*. Tuvo como objetivo hallar la influencia del desarrollo socioemocional en el aprendizaje autónomo. El enfoque de estudio fue el cuantitativo, correlacional causal y no experimental. Se tuvo a 206 alumnos de 5to de secundaria como muestra. Se utilizó un cuestionario y se aplicó la técnica de encuesta. Donde los resultados mostraron que se estima que el 53,1 % del aprendizaje autónomo de los estudiantes viene determinado por su desarrollo socioemocional, lo que indica que tanto el aprendizaje autónomo como el desarrollo socioemocional están muy presentes mostrando el efecto positivo del desarrollo emocional en el aprendizaje autónomo.

Flores (2024) en su tesis titulada *“Estrategias didácticas para potenciar el aprendizaje autónomo en niños de cinco años- Chiclayo, 2024”*, formuló el siguiente objetivo; elaborar estrategias pedagógicas que estimulen la autonomía al aprender en una institución Educativa de Chiclayo, en cuanto al diseño fue transversal, cuantitativo y no

experimental, la población de estudio fueron 289 niños, con una muestra de 40 , el instrumento utilizado fue el de una guía de observación para poder valorar el aprendizaje autónomo. Se concluye que:

- a) Las estrategias que se plantearon son cuentos y recetas de sabiduría, que promueven la creatividad y la competencia de tomar decisiones en los niños ya que estos participan en dramatizaciones y todas las actividades que estas involucran como lo es el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la reflexión sobre sus emociones.
- b) 70% de niños muestran bajo aprendizaje autónomo, lo que evidencia la importancia de intervenir frente a este problema ya que esto podría afectar en su adolescencia y adultez, es por esto que se propone un taller que mejore la autonomía de los niños a través de estrategias lúdicas y recursos adaptados a su edad.
- c) Las estrategias lúdicas propuestas promueven e incentivan las decisiones y la labor grupal en los niños que los conectan con la vida cotidiana y permitirá que estos alcancen un desarrollo integral y desarrollen su autonomía.

2.1.3 Antecedentes regionales y/o locales

Huillca y Quispe (2024) en su tesis titulada *“Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo de los estudiantes del quinto grado de la institución educativa Narciso Arestegui de Huaro - Quispicanchi.2021”* buscó relacionar la inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo; el estudio fue cuantitativo, básico y correlacional enfocado en 35 alumnos como muestra; se concluye que las variables se relacionan significativamente lo cual quiere decir que mejor inteligencia emocional mejor es el aprendizaje autónomo. Esta tesis presenta una relación importante con las variables sirviendo de base en esta investigación.

Ccana y Checca (2024) desarrollo un trabajo de investigación titulado: *“Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del tercer grado de secundaria del centro rural de formación en alternancia “Waynakunaq Yachaywasin” Occopata, Santiago, Cusco – 2021”* donde buscó analizar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, metodológicamente el estudio fue cuantitativo, no experimental y explicativo. Se evaluaron a 21 estudiantes y los resultados confirman una relación positiva moderada entre las variables, siendo que quienes presentan inteligencia emocional media, también muestran un rendimiento regular .

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Fundamentos teóricos

2.2.1.1 Modelos teóricos de inteligencia emocional.

A. Modelo mixto. Bar-On (2006) propone un modelo mixto centrado en habilidades sociales y emocionales que impactan el éxito adaptativo. Establece cinco dimensiones principales: autopercepción, autoexpresión, habilidades interpersonales, toma de decisiones y manejo del estrés. Las subescalas incluyen autoestima, asertividad, empatía, control de impulsos, adaptabilidad y optimismo, entre otras.

B. Modelo de habilidades. Mayer y Salovey (1997) conceptualiza que la inteligencia emocional ayuda a entender y manejar la emociones además que esta se aprende y se practica, está estructurada en cuatro ramas:

- a) Percepción de emociones: Destreza para captar y distinguir tanto lo que uno experimenta internamente como las emociones que manifiestan las personas del entorno.
- b) Facilitación cognitiva: Es usar las emociones con el fin de mejorar y tomar buenas decisiones.

- c) **Comprensión emocional:** Es entender la razón por la cual sentimos algo y como estas emociones pueden cambiar a lo largo del tiempo.
- d) **Regulación emocional:** Es saber controlar las emociones de manera adecuada.

Este modelo se evalúa mediante el MSCEIT, un test que permite medir esta variable y es aplicado a mayores de 17 años.

C. Modelo de competencias emocionales. Goleman (2009) a través de su propuesta mixta sobre la inteligencia emocional, entiende esta última como un cúmulo de destrezas tanto emocionales como interpersonales, articuladas en torno a cinco ejes fundamentales: el reconocimiento de uno mismo, la capacidad de regular las propias reacciones, el impulso motivacional y la sensibilidad hacia lo que otros experimentan. Estos componentes, se traducen en conductas visibles que pueden ser incorporadas y perfeccionadas con el tiempo, desde esta perspectiva cultivar la inteligencia emocional consta de una herramienta para alcanzar la estabilidad emocional, ajustarse favorablemente al entorno y cumplir con los objetivos trazados.

2.2.1.2 Modelos teóricos del aprendizaje autónomo.

A. Teoría sociocognitiva de Bandura. Desde la teoría sociocognitiva, el aprendizaje no se da únicamente por la instrucción directa, sino que también ocurre por medio de la observación de los demás, su contexto y la manera en la que ven sus propias capacidades; a partir de ello se habla de la autoeficacia entendida como la capacidad de organizar y llevar a cabo acciones que le permitan alcanzar objetivos concretos. Esta percepción influye considerablemente en su motivación, perseverancia y esfuerzo, lo que a su vez repercute en su capacidad para tener un aprendizaje autónomo eficiente que le permita alcanzar sus metas (**Bandura, 2001**).

Bandura señala que un estudiante autónomo no es solo aquel que trabaja solo, sino aquel que confía en sus habilidades para superar desafíos, se autorregula y aprende observando a los demás. Es decir, la autonomía está profundamente ligada a la autorreflexión, elección de decisiones de manera consciente y manejo de las propias emociones y conductas. Por consiguiente, un elemento fundamental del aprendizaje autónomo es la agencia personal que se trata del actuar de la persona de forma consciente, deliberada y autónoma. **(Bandura, 2001).**

B. Modelo cíclico de Zimmerman. Por otro lado, **Zimmerman (2002)** desarrolla un modelo centrado en la autorregulación, que explica cómo los estudiantes tienen un rol activo en su proceso formativo. Aprender de forma autónoma implica planificar metas, aplicar estrategias adecuadas, monitorear los avances y evaluar los resultados. Todo ello requiere gran consciencia sobre el propio aprendizaje.

El modelo de Zimmerman se estructura en tres fases:

- a) Planificación: En esta fase el estudiante establece metas y elige las estrategias que utilizara en el momento de su aprendizaje.
- b) Ejecución: En esta fase el estudiante pone en práctica lo que planifico.
- c) Autorreflexión: Al culminar la ejecución de la tarea el estudiante pasa a evaluar los resultados obtenidos y reflexiona sobre lo que funciono y lo que no.

Este proceso no solo favorece el logro académico, también ayuda a la metacognición, ya que los alumnos se sienten competentes al tomar decisiones y ver sus progresos.

2.2.2 Marco conceptual

2.2.2.1 Definición de inteligencia emocional.

Consta de la interpretación de la información sobre las emociones propias y ajenas, y utilizarlas para controlar el comportamiento, mantener la motivación, resolver conflictos y adaptar la propia perspectiva en función de las circunstancias **(Mayer & Salovey, 1997)**.

La inteligencia emocional comprende el manejo emocional y con ello el manejo del estado anímico, lo cual implica una automotivación desde dentro y mantener esa motivación ante los numerosos obstáculos de la vida, también abarca la empatía y comprensión con otros, llegando a forjar relaciones de confianza y respeto mutuo, siendo estas competencias emocionales básicas para el crecimiento social, personal y académico **(Goleman, 2009)**.

Es un conjunto integrado de habilidades, aptitudes y capacidades conocido como inteligencia socioemocional y permite a las personas reaccionar emocionalmente ante las diversas situaciones de la vida, también se trata de competencias, destrezas y habilidades que posibilitan un actuar adecuado emocional en distintos contextos, facilitando el relacionarnos con los demás; siento la inteligencia emocional un componente clave que nos ayuda a desenvolvernos mejor a nivel personal **(Bar-On, 2006)**.

De acuerdo a los conceptos revisados por diversos autores, la inteligencia emocional consta de una destreza clave que posibilita al individuo controlar y comprender lo que sienten para poder adaptarse a diversas circunstancias, facilitándoles mantener la motivación personal y poder relacionarse de manera sana con otras personas en ambientes armónicos; esta capacidad influye en gran medida en la elección de decisiones.

2.2.2.2 Dimensiones de Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional consta de competencias a nivel emocional que posibilita gestionar adecuadamente las emociones y relaciones (**Alviárez & Pérez, 2009**).

A. Autoconciencia emocional. Consta de la capacidad de entendimiento y reconocimiento de emociones que conlleva a un determinado comportamiento, esta dimensión implica saber identificar las emociones en el momento en que ocurren y tener claridad sobre las causas de las emociones personales. La autoconciencia es la base de este tipo de inteligencia, sin ella resulta complicado regular o utilizar efectivamente las emociones. Las personas que poseen alta autoconciencia emocional suelen tener una visión clara de sus fortalezas, debilidades, valores y objetivos, lo cual les permite tomar decisiones más acordes con su bienestar (**Goleman, 2009**).

En contextos educativos, la autoconciencia emocional ayuda a una constante reflexión del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes reconozcan las emociones que facilitan o interfieren con su concentración, comprensión y rendimiento académico (**Bisquerra & Chao, 2021**).

B. Autorregulación emocional. Es la capacidad de automanejo constructivo y adecuado de emociones, evitando reacciones impulsivas y adaptándose con flexibilidad a los cambios del entorno. Dentro de esta dimensión se consideran aspectos como el manejo de los impulsos, la capacidad de sobrellevar la frustración, el control de la ira y la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones (**Goleman, 2009**).

La autorregulación no significa que se deba reprimir las emociones, sino más bien aprender a gestionarlas de forma consciente y saludables. Las personas que desarrollan esta dimensión tienden a experimentar menos conflictos interpersonales, mantienen una actitud positiva ante los desafíos y logran adaptarse mejor a situaciones nuevas o

estresantes. En el aspecto educativo, esta competencia ayuda a manejar el estrés y la resolución controlada de problemas.

C. Motivación. Va más allá del interés por recompensas externas; está relacionada con el impulso interno que anima a las personas a alcanzar sus objetivos, mantenerse optimistas frente a los momentos difíciles y perseverar en el aprendizaje. Esta dimensión es notoria en personas que tienen iniciativa, compromiso, pasión por aprender y orientación al logro.

Los estudiantes motivados emocionalmente muestran mayor autonomía y suelen ser más independientes en su aprendizaje ya que confían en sus capacidades y disfrutan del proceso de aprender más allá del resultado que obtengan. Además, son capaces de esperar y dejar de lado las recompensas inmediatas porque son conscientes que están trabajando por objetivos que son más importantes a largo plazo, lo que se asocia con mayores niveles de desempeño académico (**Bandura, 2001**).

D. Empatía. Es saber leer lo que otros sienten, entenderlo genuinamente y actuar en consecuencia de forma constructiva, es una habilidad clave para poder relacionarse y conectarse con otra persona más allá de la razón (Goleman, 2009). Además, que esta habilidad es de vital importancia para llevarse bien con los demás, crear relaciones sanas y convivir de forma armoniosa.

En los contextos escolares, la empatía se relaciona con la prevención del acoso, la inclusión y la mejora del clima de aula. Los estudiantes empáticos tienden a mostrar mayor tolerancia, respeto por la diversidad y capacidad para colaborar en grupos heterogéneos (**Bisquerra & Chao, 2021**).

E. Habilidades sociales. Las habilidades sociales componen la dimensión más externa de la inteligencia emocional. Comprenden un abanico diverso de conductas

dirigidas a relacionarse de forma efectiva con el entorno social: comunicarse con asertividad, resolver desacuerdos, ejercer liderazgo, trabajar en equipo y ejercer una influencia positiva sobre el colectivo. **(Alviárez & Pérez, 2009).**

Estas habilidades son fundamentales en entornos donde la interacción interpersonal es constante, como la escuela o el trabajo en equipo. Tener buenas habilidades sociales permite a las personas construir redes de apoyo, generar confianza y mantener relaciones sanas y respetuosas. En el caso de los adolescentes, desarrollar estas habilidades es muy importante, ya que les ayuda a sentirse parte de un grupo fortaleciendo su autoestima y llevándose bien con quienes los rodean. Cuando un adolescente se relaciona de manera positiva, no solo mejora su imagen de sí mismo, sino que también tiene más probabilidades de alcanzar el éxito en su vida social.

2.2.2.3 Inteligencia emocional en la educación.

Hoy en día resulta fundamental orientar y dar seguimiento del manejo emocional, particularmente dentro del ámbito educativo, lo que significa que los maestros deben replantear sus funciones ya que el propósito de la educación no solo es impartir conocimientos, sino que también consiste en guiar y respaldar al estudiantes en su manejo emocional de la mejor forma para que alcancen una formación integral y completa **(Herrera, 2023).**

Los estudiantes que prestan atención a lo que están sintiendo y son capaces de poder entender sus emociones tienen la habilidad de tomar las decisiones más acertadas para su vida estudiantil y que el desconocimiento de estas no afecte de manera negativa en su comportamiento y/o decisiones. La inteligencia emocional es básico para mejorar el aprendizaje y ayuda a desarrollar herramientas que les permitan enfrentar diversas

dificultades en su educación y en su vida y alcancen un desarrollo integral dentro de su entorno escolar **(Valenzuela & Portillo, 2018)**.

Contar con la capacidad de identificar y regular lo que se siente representa un pilar clave en la formación completa de quienes estudian, permitiéndoles actuar frente a sus propios estados internos con mayor conciencia; se trata de un cúmulo de destrezas que hacen posible un manejo adecuado del mundo afectivo sin importar si esto ocurre en clase o fuera de ella, lo cual a su vez contribuye a que las personas construyan lazos con otros marcados por el respeto mutuo y el bienestar compartido. Además, al aumentar su inteligencia emocional, los niños mejoran su capacidad para tomar decisiones morales y responsables, lo que redundará en beneficio de su rendimiento académico, sus interacciones sociales y su bienestar general **(Ministerio de educación, 2016)**.

Además, dentro del contexto escolar, esta capacidad emocional es un recurso de desarrollo pleno pues potencia el bienestar individual y mejora su desempeño académico, tanto en clase como fuera de ella contribuyendo así a que logren llevar una vida en equilibrio.

2.2.2.4 Inteligencia emocional en la adolescencia.

Durante la etapa adolescente, esta capacidad emocional resulta determinante para el desarrollo pleno de los estudiantes dado que dicho período se caracteriza por cambios significativos en los planos individual, social y afectivo; a pesar de su relevancia no se han evidenciado muchos estudios académicos que profundicen en este tema. Además, resulta indispensable que los centros educativos incorporen el fortalecimiento de esta capacidad dentro de las actividades curriculares en el horario de clases, buscando favorecer el equilibrio emocional de manera integral **(Gutiérrez et al., 2021)**.

Extremera y Fernández (2013) relata la importancia de desarrollar habilidades emocionales durante la adolescencia (etapa importante de crecimiento de personalidad e identidad), una alta inteligencia emocional permitirá que los adolescentes comprendan lo que sienten, expresando y manejando sus emociones de manera adecuada al enfrentarse a situaciones difíciles o retadoras. Asimismo, cultivar de manera apropiada esta capacidad emocional repercute favorablemente en el bienestar afectivo y en los logros escolares de los adolescentes, pues contribuye a que asuman decisiones más acertadas.

2.2.2.5 Inteligencia emocional en el contexto peruano.

En el contexto peruano, esta capacidad emocional es entendida como una competencia esencial que facilita a los estudiantes reconocer y manejar lo que sienten contribuyendo así a mejorar tanto su bienestar individual como su desempeño escolar. Diversos estudios realizados en el país muestran que los adolescentes con mayor desarrollo de esta habilidad tienden a tener relaciones más saludables y presentan menos conductas agresivas. Por ejemplo, una investigación en la provincia de Chincha encontró que los adolescentes con mayor inteligencia emocional muestran menor agresividad, lo cual les permite integrarse mejor en su entorno educativo (**Tejeda, 2022**).

En la pandemia del año 2020, un estudio en Trujillo identificó que los estudiantes con un buen manejo emocional presentaron una alta capacidad de resiliencia, por ello es calve su fortalecimiento, ya que permiten afrontar situaciones adversas y mantener la estabilidad emocional (**Herrera, 2023**). De forma similar, en un trabajo de investigación realizado en Puerto Maldonado reveló una conexión directa entre un mayor desarrollo de esta capacidad emocional y la habilidad de los adolescentes para ajustarse a los cambios y afrontar dificultades de índole personal (**Estrada, 2020**).

Además, en Lima Metropolitana se observó que los adolescentes que desarrollan adecuadamente su inteligencia emocional tienden a reducir actitudes riesgosas (ingesta de alcohol, tabaco o iniciación sexual precoz); es además de vital importancia integrar la educación emocional dentro del currículo escolar como acción preventiva frente a decisiones que podrían afectar su salud y comprometer su futuro **(Lelkes, 2019)**.

En Perú se establece como parte del perfil de egreso que los estudiantes deben regular sus emociones y comportamientos en función de metas y necesidades del entorno, lo cual está directamente vinculado a la inteligencia emocional. Además, promueve competencias como convivir y participar democráticamente, y gestionar su aprendizaje de manera autónoma, que están vinculadas al desarrollo de habilidades socioemocionales **(MINEDU, 2016)**.

Tomados en conjunto, estos resultados dejan en evidencia que, en el contexto nacional, esta capacidad no se limita a favorecer el rendimiento en las aulas, sino es clave dentro del desarrollo global de quienes estudian; de ahí surge la necesidad de promover propuestas educativas que cultiven estas competencias desde los primeros años de escolaridad.

2.2.2.6 Definición de aprendizaje autónomo.

Proceso activo mediante el cual el estudiante controla su formación, quien aprende de forma autónoma se vuelve protagonista de su propio proceso, pues es capaz de trazar sus propias metas de estudio, hacer seguimiento a su avance y valorar por sí mismo la efectividad de los métodos que emplea, tanto en el plano del pensamiento como en el de la motivación interna. Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes establezcan metas personales, seleccionar métodos de aprendizaje, ajustar su forma de estudiar en función de la retroalimentación que reciban y mantenga la motivación intrínseca,

confiando en sus propias capacidades. Ser autónomo no significa simplemente estudiar solo, sino conlleva a reflexionar sobre su aprendizaje, adaptarse a los retos y mejorar constantemente (**Zimmerman, 2002**).

Para **Holec (1981)** es la capacidad de uno para hacerse cargo de su propio proceso formativo, lo cual abarca la elección de metas, contenidos, metodologías, ritmo de trabajo y forma de evaluación; bajo esta idea es el propio estudiante quien determina qué desea aprender, de qué manera lo hará, con qué rapidez avanzará y cómo medirá sus logros; esta capacidad no es innata, sino que se va forjando con la práctica constante en entornos vinculados a la enseñanza de idiomas.

Bandura (1997) desde su teoría social cognitiva, explica que el aprendizaje autónomo está muy relacionado con la autoeficacia (self-efficacy), entendida esta como el grado de confianza que un individuo posee respecto a sus propias acciones con el fin de lograr sus metas de aprendizaje. La autonomía en el aprendizaje depende de la agencia personal, la autorregulación y el modelado social. Ser autónomo no solo es quien actúa con independencia, sino quien confía en su habilidad para superar desafíos y persistir ante dificultades.

Considerando lo propuesto por distintos estudiosos, se puede afirmar que el aprendizaje autónomo significa que el estudiante se encargue de su aprendizaje; no se trata solo de estudiar por cuenta propia, si no ser capaz de planificarse, organizarse, mantenerse motivados y adaptarse a los retos que se les presenten, Tomando decisiones sobre qué es lo que aprenderán, como lo harán, a qué ritmo y la forma en que evaluará lo aprendido. Este tipo de aprendizaje es algo que se desarrolla con la práctica, la reflexión y la confianza en un mismo en ser capaz de alcanzar las metas propuestas y superar dificultades.

2.2.2.7 Dimensiones del aprendizaje autónomo.

Lejos de tratarse de una destreza aislada, el aprendizaje autónomo agrupa diversos procesos y componentes que se relacionan entre sí, permitiendo que el estudiante dirija su propio proceso formativo de manera consciente y efectiva. Seguidamente se detallan los componentes más significativos vinculados a este tipo de aprendizaje:

A. Planificación y Metas. Esta dimensión se refiere a la habilidad del estudiante para anticipar lo que necesita aprender, establecer objetivos realistas y definir un plan de acción para alcanzarlos. Es el primer paso para aprender de manera autónoma, donde el estudiante toma un momento para organizar su tiempo, elegir los recursos que utilizara y pensar en las estrategias que le ayudaran para empezar su tarea (**Zimmerman, 2002**).

B. Metacognición. La metacognición es una habilidad clave en el aprendizaje autónomo porque permite al estudiante tomar conciencia de cómo aprende, qué sabe y qué le falta por saber. En otras palabras, es la habilidad de razonar sobre el pensamiento propio. Esta reflexión metacognitiva le permite al alumno elegir conscientemente estrategias adecuadas, identificar errores o confusiones y hacer ajustes necesarios en su forma de estudiar (**Panadero, 2017**).

C. Motivación Intrínseca. Se refiere al deseo de aprender por interés personal o satisfacción interna. Cuando un estudiante está motivado por algo que realmente le interesa o le importa, no necesita que alguien lo vigile o le prometa una recompensa para esforzarse. Lo hace porque siente un compromiso personal con su aprendizaje. Esta clase de motivación, que nace desde dentro, fortalece su autonomía, ya que el impulso viene de su propia voluntad. En el contexto del aprendizaje autorregulado, la motivación interna funciona como un motor que lo ayuda a mantenerse constante, incluso cuando hay

dificultades. Además, lo anima a ponerse metas que tienen sentido para él y que lo hacen sentir que su esfuerzo vale la pena (**Zimmerman, 2002**).

D. Autonomía. Este componente indica que el estudiante haga suyo el compromiso de conducir su propio proceso formativo, abarcando desde las decisiones que toma hasta la valoración de los resultados alcanzados. Esto no significa aprender en soledad, sino saber cuándo y cómo actuar por cuenta propia, usando los recursos disponibles de manera estratégica (**Holec, 1981**). La autonomía se desarrolla progresivamente, a través de la experiencia, la reflexión y el acompañamiento adecuado.

E. Monitoreo del Aprendizaje. Un estudiante autónomo es capaz de monitorear de manera constante su propio rendimiento, preguntándose a ellos mismos: ¿Estoy comprendiendo bien? ¿Este método me está funcionando? (**Panadero, 2017**). Esta supervisión interna ayuda a detectar errores, reforzar aciertos y ajustar el rumbo cuando es necesario.

F. Control de Esfuerzo y Persistencia. El control del esfuerzo es la capacidad que tiene un estudiante para seguir adelante con sus tareas, incluso cuando son difíciles, aburridas o no tan motivadoras. No se trata solo de estudiar cuando todo va bien, sino de mantener la motivación cuando las cosas se complican. Para lograrlo, es importante saber manejar la frustración, no rendirse fácilmente y tener control sobre las emociones que podrían interferir con el aprendizaje, como el desánimo o la ansiedad. Según **Bandura (2001)**, los estudiantes que creen en su capacidad para lograr algo (autoeficacia) tienden a esforzarse más y a persistir ante los obstáculos lo que mejora su rendimiento y fortalece su autonomía.

2.2.2.8 Aprendizaje autónomo en la educación.

Actualmente en el marco educativo es muy importante el aprendizaje autónomo como una habilidad clave para que los estudiantes enfrenten con éxito los desafíos del siglo XXI. Este enfoque no se limita únicamente a realizar tareas de manera independiente, sino que implica la capacidad que el estudiante tiene para controlar su formación: planear lo que va a aprender, elegir estrategias adecuadas, monitorear su progreso y reflexionar sobre sus resultados (**Zimmerman, 2002**).

Para **Panadero (2017)** el aprendizaje autónomo permite al estudiante ser más activo, responsable y consciente de cómo y por qué aprende. Esta forma de aprender está muy relacionada con la autorregulación, que implica establecer metas personales, automotivarse y ajustar las propias acciones cuando se presentan dificultades. Gracias a estas habilidades, el estudiante puede adaptarse a diferentes contextos, tomar decisiones con mayor criterio y mantener una actitud crítica frente al conocimiento.

Por ello, resulta fundamental que los docentes generen espacios en los que los estudiantes puedan tomar decisiones, equivocarse, aprender de sus errores y confiar en sus propias capacidades. El rol del profesor no desaparece, sino que se transforma en el de un facilitador y guía que estimula la reflexión y el pensamiento crítico, creando las condiciones para que la autonomía florezca progresivamente (**Cabrera, 2020**).

Condori et al. (2023) subraya que los estudiantes desarrollaran su autonomía educativa a causa de las exigencias de la actualidad además del bombardeo de información que hay. En el contexto educativo, promover la autonomía es más que enseñar contenidos: implica fomentar en los estudiantes la planificación, evaluación, monitoreo de su aprendizaje y tomar decisiones conscientes sobre su proceso formativo.

2.2.2.9 Aprendizaje autónomo en el contexto peruano.

En el contexto educativo peruano, caracterizado por una marcada diversidad cultural, social y económica, las desigualdades de oportunidades de aprendizaje y de calidad educativa continúa siendo un desafío importante. Frente a este escenario, el aprendizaje autónomo cobra un papel decisivo, en tanto contribuye a cerrar tales brechas al fortalecer en los estudiantes su capacidad de decidir sobre su proceso educativo; el fomento de esta competencia desde edades tempranas hace posible que los estudiantes sean partícipes activos de su propia formación, con capacidades que se extienden más allá del aula, proyectándose en su cotidianidad, su vida laboral y su ejercicio como ciudadanos responsables **(Ministerio de educación, 2016)**.

El aprendizaje autónomo ha tomado relevancia en el diseño de propuestas curriculares; bajo el enfoque por competencias, se busca que el estudiante sea capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones, resolver problemas y actuar con responsabilidad **(MIDENU, 2016)**.

El enfoque educativo peruano actual busca formar ciudadanos autónomos que no dependan únicamente del docente, sino que sean protagonistas de su formación, capaces de planificar y monitorear sus acciones con sentido crítico. La autonomía no solo implica estudiar por cuenta propia, sino desarrollar habilidades de autorregulación, pensamiento reflexivo y motivación personal, en un entorno que respete su identidad y promueva la equidad **(MINEDU, 2020)**.

Además, investigaciones recientes en el Perú resaltan que el aprendizaje autónomo contribuye a elevar el desempeño escolar y fortalecer su formación, sobre todo en contextos con limitaciones estructurales, como zonas rurales o con bajo acceso a

tecnologías. En tales situaciones, ser autónomo implica también desarrollar resiliencia, disciplina y capacidad de adaptación **(Condori et al., 2023)**.

Sin embargo, a pesar de que en el Perú se han presentado avances en las normas educativas, aún existen desafíos importantes. Muchos estudiantes no cuentan con condiciones necesarias ni estrategias pedagógicas suficientes para poder aprender por ellos mismos, ya sea por falta de recursos, apoyo o métodos adecuados de enseñanza; este es la razón por la que el docente es importante ya que funciona como mediador, guía y facilitador del proceso educativo, así como el fortalecimiento de políticas que promuevan una educación inclusiva.

2.2.3 Definición de términos básicos

- Inteligencia

Habilidad de buscar soluciones a situaciones problemáticas y ser capaz de ser resiliente a estas. Sin embargo la inteligencia no puede catalogarse como algo que solo está relacionado a lo académico o lógico, también está vinculado a diferentes factores como emocionales, sociales o creativos **(Hernández, 2023)**.

- Emociones

Las emociones con reacciones que se muestran cuando una persona está expuesta a diferentes situaciones tanto internas como externas y reflejan el comportamiento y la capacidad de acción de cada individuo frente a estos estímulos **(García-Tudela & Marín-Sánchez, 2021)**.

- Aprendizaje

Es un proceso que es constante y perdurable en el tiempo, donde se incorporan y adquieren nuevos conocimientos o habilidades transformando lo ya conocido; lo

emocional funciona como motor dentro de este proceso, ya que impulsa a las personas hacia la acción y la aplicación práctica de aquello que han aprendido **(Torres et al., 2023)**.

- Autonomía

Capacidad de la persona para elegir deliberadamente y autorregular su comportamiento para tomar elecciones y ejercer el control sobre sus acciones a través de sus propias creencias y límites **(Bandura, 2001)**.

- Adolescencia

La adolescencia se define como una etapa crucial e importante donde empiezan periodos de cambios físicos, emocionales y sociales. Esta transición permite que los adolescentes empiecen a descubrir su autonomía e identidad **(López et al., 2018)**.

2.3 Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

La inteligencia emocional se relaciona de manera positiva con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025

2.3.2 Hipótesis específicas

- a) La autorregulación emocional se relaciona de manera positiva con el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani 2025.
- b) La automotivación se relaciona de manera positiva con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.

- c) La autoconciencia emocional se relaciona de manera positiva con el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.

2.4 Variables del estudio

2.4.1 *Identificación de variables*

Variable 1: Inteligencia emocional

Variable 2: Aprendizaje autónomo

2.4.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Variable 1: Inteligencia emocional	La inteligencia emocional es la capacidad que tenemos de gestionar y entender nuestras emociones y así poder tomar decisiones y desenvolvernos de manera correcta (Goleman, 2009).	Autorregulación emocional (ítems 1, 2 y 3)	Capacidad para regular emociones negativas	Cuando me siento frustrado/a soy capaz de calmarme sin dejar de lado mis obligaciones	Los 9 ítems de esta variable se analizaron mediante la siguiente escala. 1=Nunca, 2=A veces 3=Casi siempre, 4=Siempre
			Mantenimiento de la calma en situaciones de estrés	Si me siento estresado/a, soy capaz de mantener la calma	
			Flexibilidad para adaptarse a cambios	Cuando las cosas no salen como tenía planeado puedo adaptarme con facilidad	
		Automotivación (ítems 4, 5 y 6)	Establecimiento de metas personales claras y desafiantes	Divido mis tareas en metas pequeñas (ej.: hacer 10 ejercicios hoy) para no rendirme	
			Persistencia ante dificultades	Cuando algo no me sale, pienso: 'Puedo mejorar si sigo intentándolo'	
			Uso de recompensas intrínsecas	Me siento satisfecho/a cuando alcanzo una meta	
		Autoconciencia emocional (ítems 7, 8 y 9)	Reconocimiento de emociones que afectan mis decisiones	Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	

Variable 2: Aprendizaje autónomo	El aprendizaje autónomo es una habilidad que se germina con la práctica, este es un proceso en el cual el estudiante toma control y responsabilidad de su propio aprendizaje, planificando y monitoreando su avance en la búsqueda de mejorar y adaptarse a los desafíos que se le presenten (Zimmerman, 2002).	Control de esfuerzo (ítems 10, 11 y 12)	Identificación de fortalezas y debilidades emocionales	Soy capaz de identificar mis fortalezas y debilidades	Los 9 ítems de esta variable se analizaron mediante la siguiente escala. 1=Nunca, 2=A veces 3=Casi siempre, 4=Siempre
			Capacidad para verbalizar mis estados de animo	Me siento capaz de decir cómo me siento a los demás.	
			Distribución del tiempo de estudio	Dedico tiempo extra a repasar temas que no entendí en clase	
			Resistencia a distracciones externas	Mientras estoy estudiando o haciendo tareas trato de no distraerme (ej.: redes sociales)	
			Ajuste del ritmo de trabajo según la dificultad de la tarea	Si un tema me parece muy parece difícil, busco información adicional en internet o libros	
			Definición de objetivos específicos y medibles	Antes de estudiar, hago una lista de lo que debo aprender.	
			Uso de herramientas de organización	Uso agendas o apps para organizar mis tareas escolares	
			División de tareas complejas en pasos manejables	Divido temas complejos en partes más fáciles (ej. "estudiar un capítulo por día")	
			Autoevaluación frecuente del proceso	Me pregunto: "¿Realmente estoy entendiendo?" mientras estudio	
			Ajuste de estrategias si no alcanzan las metas	Si mi estrategia de estudio no funciona, cambio a una nueva para mejorar mi aprendizaje	
			Uso de preguntas reflexivas	Al finalizar una tarea, reviso qué podría mejorar para la próxima vez	

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque de investigación

Se tuvo un enfoque cuantitativo basado en la recopilación y análisis de datos para analizar la relación entre las variables. Caracterizándose por seguir un proceso estructurado y sistemático, además que utiliza la estadística para medir las variables de forma rigurosa, teniendo como objetivo principal obtener resultados exactos **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

3.2 Tipo y nivel de investigación

Es de tipo básico pues busca describir las variables involucradas. Este tipo de estudio busca ampliar el conocimiento científico mediante el uso de métodos descriptivos, recolectando información sobre las características más relevantes de cada variable sin intervenir en el contexto educativo. Además de describirlas por separado, también se halló la relación existente **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

El nivel es descriptivo correlacional, pues analizó la relación entre las variables en un contexto determinado, sin modificar la variable 1, además que se fundamenta en distintos conceptos y teorías ya planteadas **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

3.3 Diseño de la investigación

Se tuvo un diseño no experimental ya que solo se observó el fenómeno tal como está, dentro de un momento y tiempo determinado sin intervenir en su modificación **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

3.4 Población y Muestra

3.4.1 Población

La población son todos aquellos casos que comparten características similares y que además se sitúan en un lugar y tiempo específicos **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

Para este trabajo, la población fueron 294 estudiantes del 3er grado de la I.E. Inmaculada Concepción de Sicuani – 2025.

Tabla 2

Población de estudio

Nº	Sección	Nº de estudiantes
1	3º A	29
2	3º B	29
3	3º C	30
4	3º D	30
5	3º E	30
6	3º F	30
7	3º G	30
8	3º H	29
9	3º I	29
10	3º J	28
TOTAL		294

Nota. Nómina de matriculados de la I.E. Inmaculada Concepción.

3.4.2 Muestra

Según Hernández y Mendoza (2018) la muestra es adecuada cuando incluye personas que tienen características similares de la población estudiada.

La investigación trabajó en base a 88 estudiantes del 3er grado, elegidos bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues se seleccionaron porque era más accesible trabajar con ellos y porque tenían características que se relacionaban directamente con lo que se quería investigar.

Tabla 3

Muestra de la investigación

Nº	Sección	Varón	Mujer	Total
1	3º C	14	15	30
2	3º F	14	16	30
3	3º J	19	9	28
Total		47	40	88

Nota. Nómina de matriculados de la I.E. Inmaculada Concepción

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para reunir la información necesaria se recurrió a la encuesta como técnica, herramienta que permitió traducir en datos medibles las percepciones de los estudiantes de tercer grado. Se optó por este recurso debido a su utilidad para capturar de manera ordenada y sistemática las apreciaciones de quienes participaron en el estudio **(Hernández & Mendoza, 2018)**.

El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado, diseñado con escalas (1=Nunca, 2=A veces, 3=Casi siempre y 4=Siempre) que permitieron medir de forma objetiva las variables del estudio. Este instrumento se construyó tomando en cuenta

criterios de validez y confiabilidad, y fue aplicado de manera presencial en el aula durante una jornada programada (**Hernández & Mendoza, 2018**)

Con el propósito de establecer qué tan fiable resultaba el instrumento utilizado, se halló el Alpha de Cronbach, medida estadística que refleja el grado de consistencia interna con que dicho instrumento logra captar la información buscada.

Tabla 4

Estadísticas de fiabilidad del instrumento

Nº	Grado y sección	Varón	Mujer	Total
1	3º C	14	15	30
2	3º F	14	16	30
3	3º J	19	9	28
Total		47	40	88

Fuente. Nómina de matrícula de la Institución educativa Inmaculada Concepción.

Con lo referente a lo hallado en el alfa de Cronbach se puede evidenciar que los coeficientes son mayores a 0,9 indicando una excelente confiabilidad, lo que evidencia que los 18 ítems presentan una consistencia elevada, siendo el instrumento confiable.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En esta etapa los datos son codificados, registrados, procesados y analizados mediante un programa estadístico (Hernández & Mendoza, 2018).

Se consideró el siguiente proceso:

a) Recojo de información

Se realizó coordinaciones con las autoridades educativas para poder aplicar los cuestionarios.

b) Organización de los datos

Se hizo un registro de datos en Excel y exportados al programa SPSS para su posterior procesamiento y análisis. Se registraron los datos del total de ambas variables y los totales de sus respectivas dimensiones.

c) Análisis de datos

Con miras a desarrollar el análisis tanto descriptivo como inferencial, en un primer momento se procedió a codificar la información vinculada a las variables inteligencia emocional y aprendizaje autónomo; posteriormente, dicha información fue ordenada a través de un proceso de tabulación y expuesta por medio de frecuencias y porcentajes. Dado el carácter ordinal que presentan las variables, se decidió recurrir al coeficiente Tau-b de Kendall, estadígrafo que posibilita establecer si existe asociación entre ellas, así como determinar el grado o intensidad de dicho vínculo.

El grado de correlación de Tau B de Kendall varía entre -1 y 1

- 0.0 - 0.1: Correlación inexistente
- 0.1 - 0.3: Correlación baja
- 0.3 - 0.5: Correlación moderada
- 0.5 - 0.7: Correlación alta
- 0.7 - 1: Correlación muy alta

d) Interpretación de los resultados

La interpretación se basó en baremos calculados para variables y dimensiones tomando en cuenta la base de datos obtenida.

Tabla 5*Baremos: Inteligencia emocional*

Rango		Interpretación
9 - 18	Bajo	Los estudiantes muestran una capacidad baja de automotivación, autorregulación e identificación de sus propias emociones
19 - 28	Regular	Los estudiantes muestran una capacidad regular de automotivación, autorregulación e identificación de sus propias emociones
29 - 36	Alto	Los estudiantes muestran una capacidad alta de automotivación, autorregulación e identificación de sus propias emociones

Nota. Elaboración propia.**Tabla 6***Baremos: variable aprendizaje autónomo*

Rango		Interpretación
9 - 18	Deficiente	Capacidad deficiente sobre el control de su esfuerzo, planificación y monitoreo al realizar sus actividades académicas.
19 - 28	Poco eficiente	Capacidad poco eficiente sobre el control de su esfuerzo, planificación y monitoreo al realizar sus actividades académicas.
29 - 36	Eficiente	Los estudiantes muestran una capacidad eficiente sobre el control de su esfuerzo, planificación y monitoreo al realizar sus actividades académicas.

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Presentación de resultados

A lo largo de este capítulo se expone, examina e interpreta la información recabada durante el proceso investigativo; los datos provienen de instrumentos aplicados de forma presencial a los alumnos de tercer año (secciones C, F y J) de la I.E. Inmaculada Concepción, Sicuani, quienes completaron los cuestionarios directamente, lo cual hizo posible construir una base de datos en torno al vínculo entre las variables abordadas y sus respectivas dimensiones. El procesamiento de los cuestionarios se realizó con apoyo de Excel 2019 e IBM SPSS Statistics 25, herramientas que permitieron generar diagramas de barras, distribuciones de frecuencia y pruebas de asociación entre variables y dimensiones, insumos clave para la presentación de resultados.

En una primera parte se muestran los resultados descriptivos de ambas variables, y sus dimensiones, posteriormente se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de coeficiente de correlación de Taub b de Kendal con el objetivo de determinar la relación y el nivel de significancia entre ambas variables y las dimensiones.

4.1.1 Resultados Descriptivos de la variable inteligencia emocional

Tabla 7

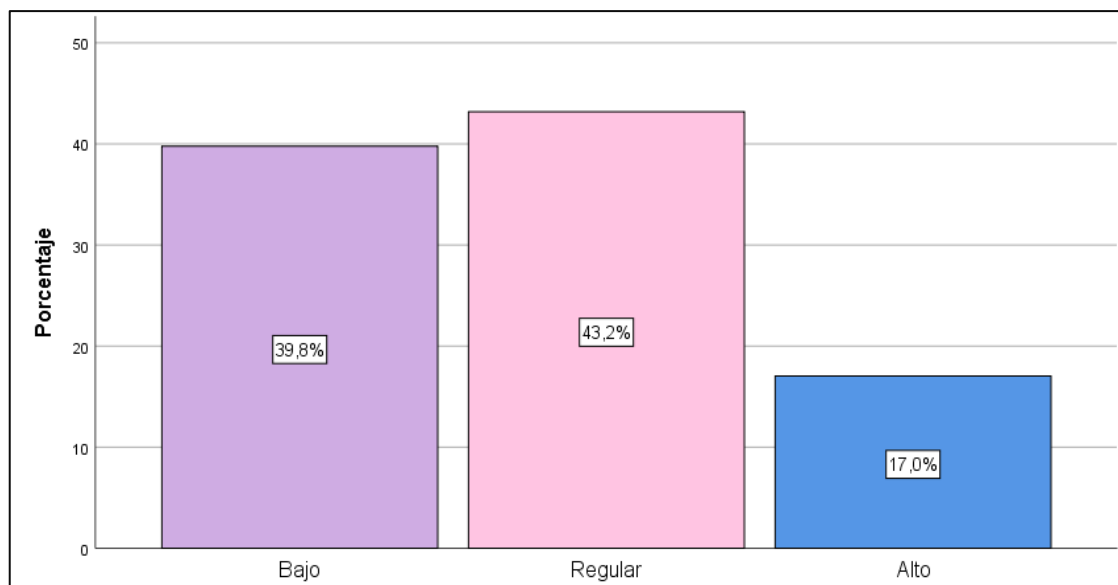
Frecuencia: inteligencia emocional

Escalas	f	%
Bajo	35	39,8%
Regular	38	43,2%
Alto	15	17%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.

Figura 1

Porcentaje por barras: inteligencia emocional



Nota. Proviene de la tabla 7

Según la tabla 7 y figura 1; 43,2% de estudiantes alcanzan un nivel regular, el 17% se encuentran en un nivel alto y el 39.8% alcanzaron un nivel bajo. Esto quiere decir que gran parte de estudiantes no desarrollaron sus habilidades de autorregulación, automotivación y el reconocimiento de sus propias emociones de manera regular y un menor porcentaje alcanzo un nivel alto.

4.1.2 Resultados descriptivos por dimensiones de la variable inteligencia emocional

Tabla 8

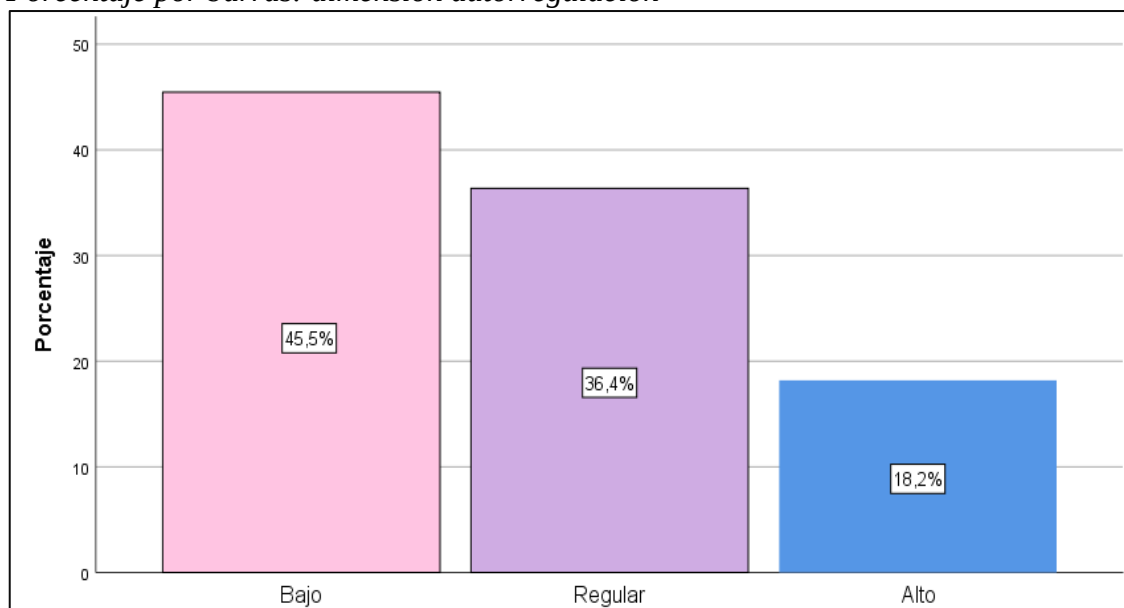
Frecuencia: dimensión autorregulación

Escalas	f	%
Bajo	40	45,5%
Regular	32	36,4%
Alto	16	18,2%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.

Figura 2

Porcentaje por barras: dimensión autorregulación

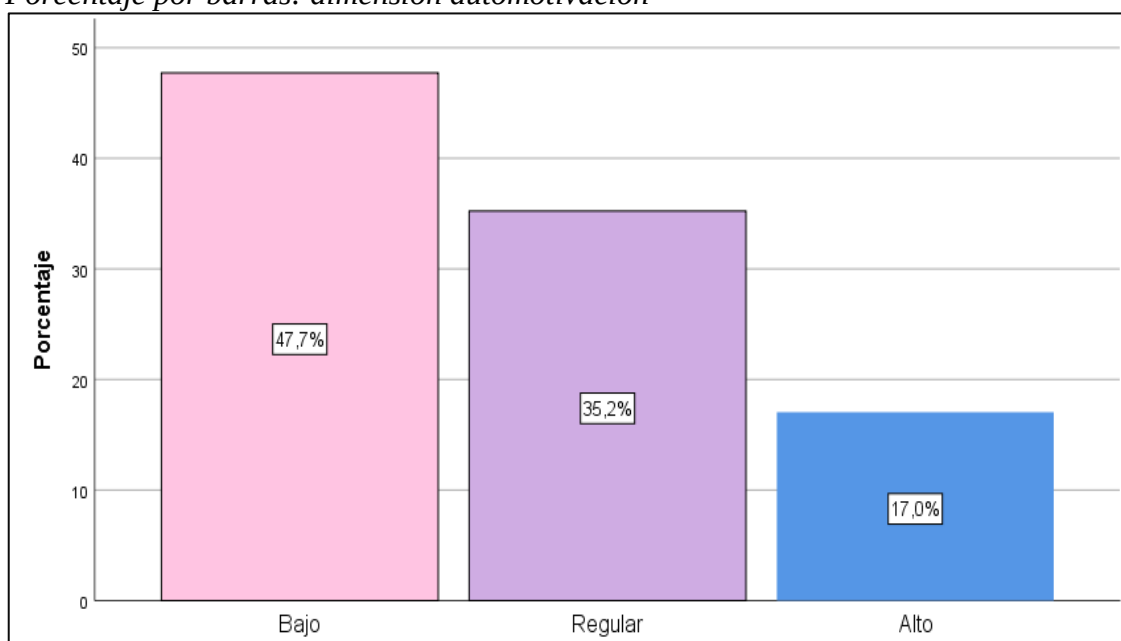


Nota. Proviene de la tabla 8.

Con base en los datos de la tabla 8 y figura 2, el 18,2% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto de autorregulación, el 36,4% se encuentran en un nivel regular y el 45,5% alcanzaron un nivel bajo. Esto indica que un porcentaje considerable de estudiantes muestra dificultades para controlar sus emociones, conservar la serenidad ante momentos de tensión y mostrarse flexibles frente a los cambios.

Tabla 9*Frecuencia: dimensión automotivación*

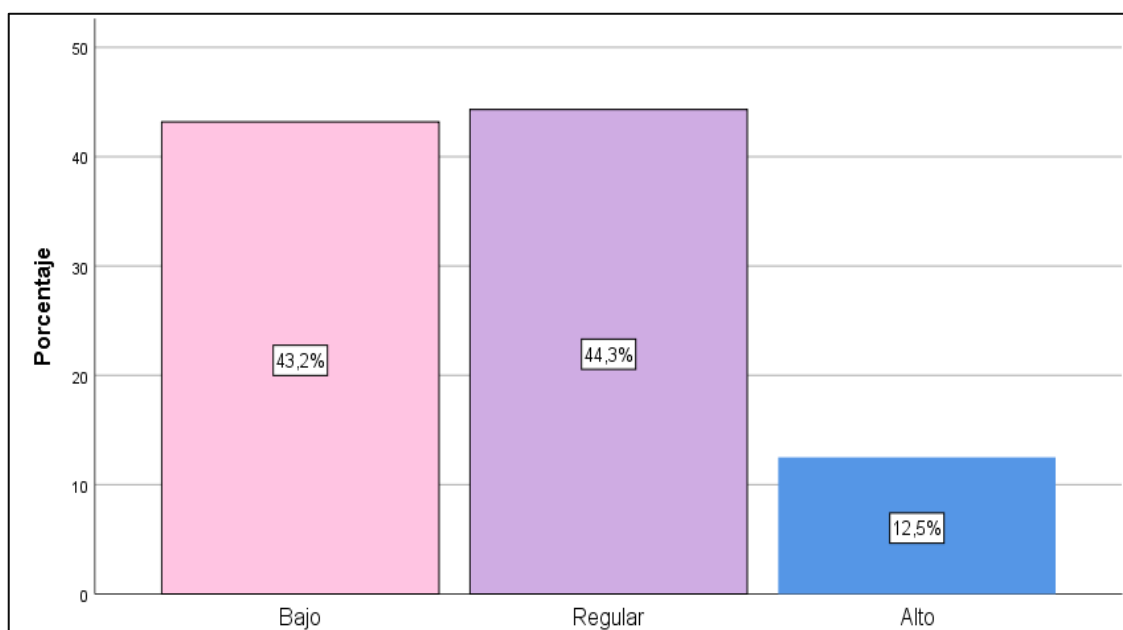
Escalas	f	%
Bajo	42	47,7%
Regular	31	35,2%
Alto	15	17,0%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.**Figura 3***Porcentaje por barras: dimensión automotivación**Nota.* Proviene de la tabla 9.

Según lo reflejado en la tabla 9 y figura 3, el 47,7% de estudiantes tienen un nivel bajo de automotivación, el 36.2% se encuentran en un nivel regular y el 17% alcanzaron un nivel alto. Mostrando que los estudiantes no establecen metas claras y desafiantes, ni persisten ante las dificultades y tampoco utilizan recompensas intrínsecas, lo cual nos muestra que hay un gran recorrido en cuenta al desarrollo de esta dimensión.

Tabla 10*Frecuencia: dimensión autoconciencia emocional*

Escalas	f	%
Bajo	38	43,2%
Regular	39	44,3%
Alto	11	12,5%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.**Figura 4***Porcentaje por barras: dimensión autoconciencia emocional**Nota.* Proviene de la tabla 10.

La tabla 10 y figura 4 muestran que el 44,3% de estudiantes presentan un nivel regular de autoconciencia, el 43,2% se encuentran en un nivel alto y el 12,5% un nivel bajo. Señalando que la mayoría de los estudiantes reconocen e identifican sus emociones en un nivel regular y no tiene la capacidad de verbalizar sus estados de ánimo.

4.1.3 Resultados descriptivos de la variable aprendizaje autónomo

Tabla 11

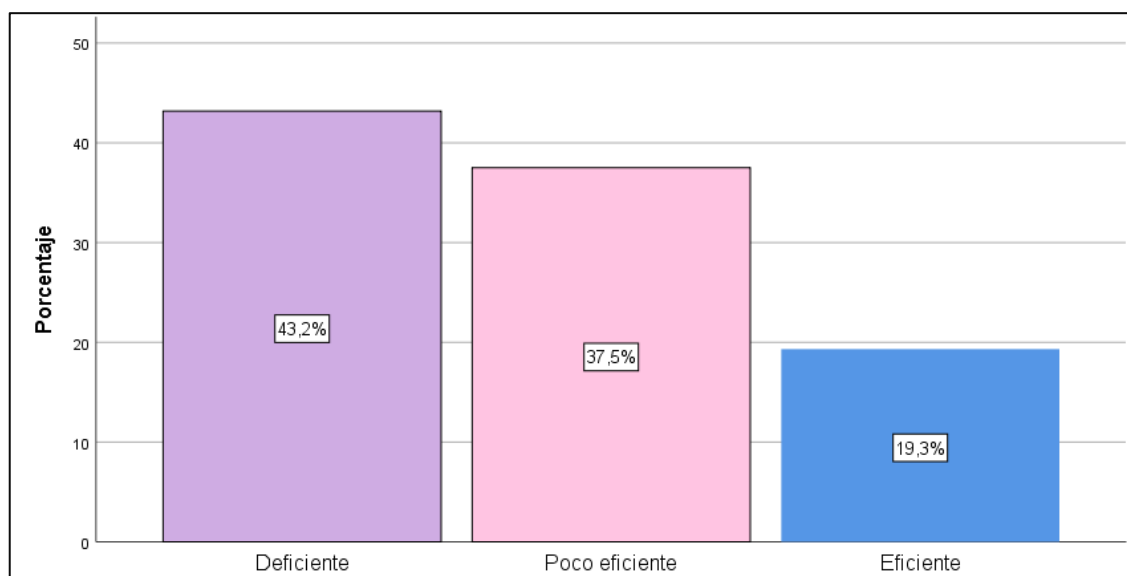
Frecuencia: aprendizaje autónomo

Escalas	f	%
Deficiente	38	43,2%
Poco eficiente	33	37,5%
Eficiente	17	19,3%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.

Figura 5

Porcentaje por barras: aprendizaje autónomo



Nota. Proviene de la tabla 11.

La tabla 11 y figura 5 indica que el 43,2% de los estudiantes tienen un nivel deficiente de aprendizaje autónomo, el 37,5% se encuentran en un nivel poco eficiente y el 19,3% en un nivel eficiente; es decir, gran parte de estudiantes no desarrollaron habilidades como control de esfuerzo, la capacidad de planificar y proponerse metas y monitorear su aprendizaje de manera autónoma.

4.1.4 Resultados descriptivos de las dimensiones de la variable aprendizaje autónomo

Tabla 12

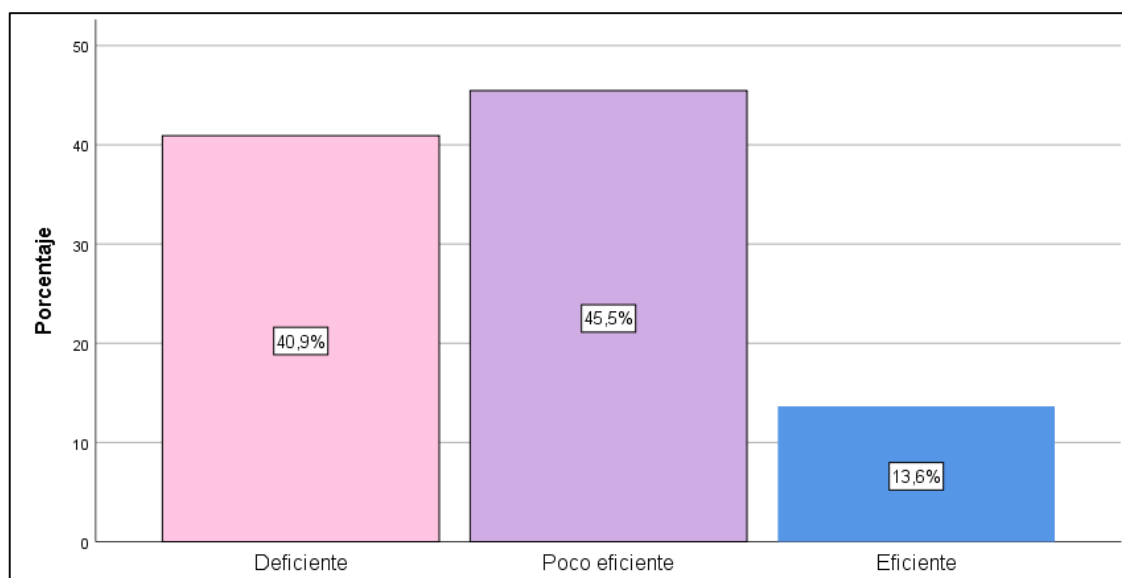
Frecuencia: dimensión control de esfuerzo

Escalas	f	%
Deficiente	36	40,9%
Poco eficiente	40	45,5%
Eficiente	12	13,6%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.

Figura 6

Porcentaje por barras: dimensión control de esfuerzo

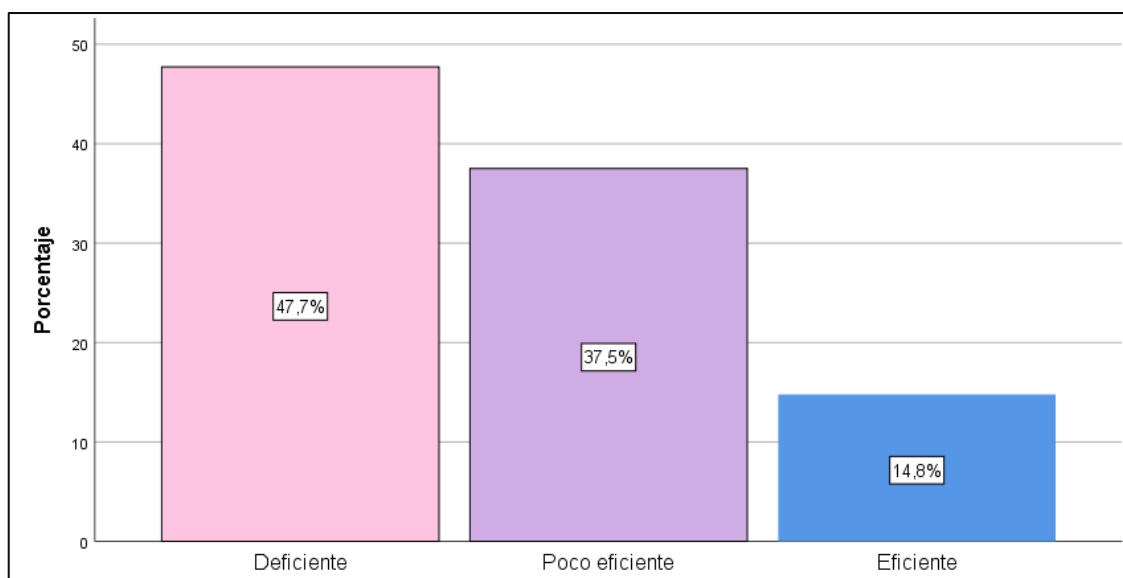


Nota. Proviene de la tabla 12.

De acuerdo con los datos representados en la tabla 12 y figura 6, el 40,9 % de los estudiantes muestran un nivel deficiente de control de esfuerzo, el 45,5% muestra un nivel poco eficiente y finalmente el 13,6% un nivel eficiente. lo que revela serias limitaciones en los estudiantes de distribuir su tiempo de manera adecuada, mantener alejados de las distracciones y mantener la constancia en su aprendizaje.

Tabla 13*Frecuencia: dimensión planificación y metas*

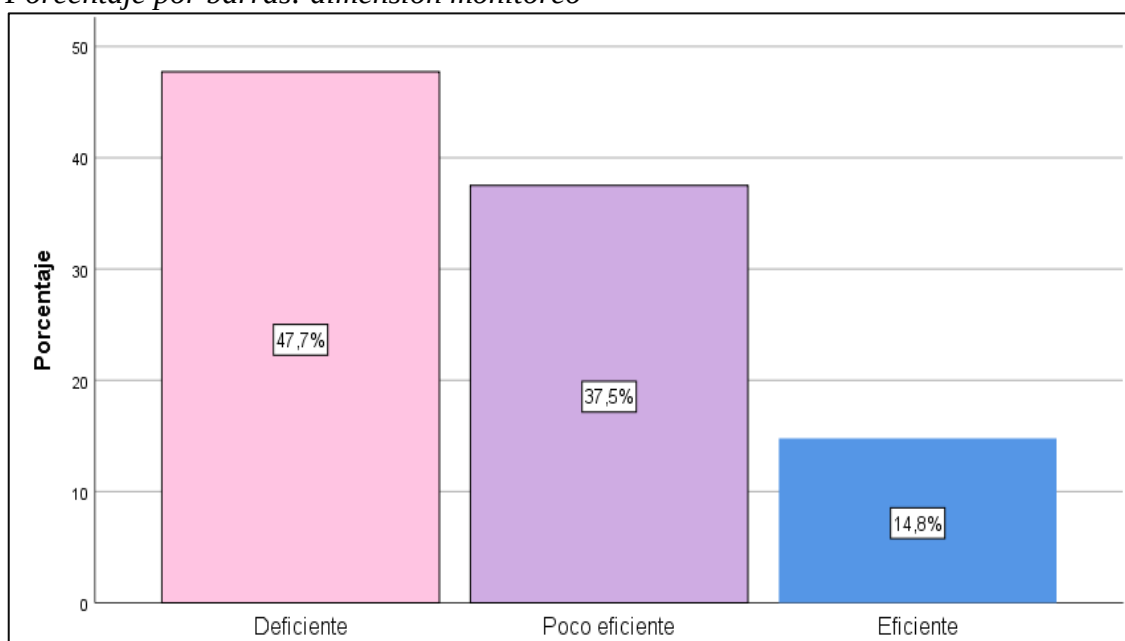
Escalas	f	%
Deficiente	42	47,7%
Poco eficiente	33	37,5%
Eficiente	13	14,8%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.**Figura 7***Porcentaje por barras: dimensión planificación y metas**Nota.* Proviene de la tabla 13.

Tal como se visualiza en la tabla 13 y figura 7, el 47,7% de estudiantes muestran un nivel deficiente de planificación y metas, el 37,6% un nivel poco eficiente y el 14,8% alcanzaron un nivel eficiente. lo que hace visible la poca predisposición que tienen los estudiantes a definir sus metas y objeticos, a usar herramientas de organización como agendas físicas o virtuales y a ajustar su ritmo de trabajo según la dificultad de la tarea que están realizando.

Tabla 14*Frecuencia: dimensión monitoreo*

Escalas	f	%
Deficiente	42	47,7%
Poco eficiente	33	37,5%
Eficiente	13	14,8%
Total	88	100,0%

Nota. Información procesada por medio de IBM SPSS.**Figura 8***Porcentaje por barras: dimensión monitoreo**Nota.* Proviene de la tabla 14.

La tabla 14 y figura 8 indican que el 47,7% de estudiantes alcanzaron un nivel deficiente de monitoreo, el 37,5 % un nivel poco eficiente y el 14,8% un nivel eficiente. lo que evidencia que los estudiantes no realizar una autoevaluación, tampoco ajustan sus estrategias en el caso de que no alcancen sus metas y no usan preguntas reflexivas de manera que les permite desarrollar su aprendizaje autónomo.

4.1.5 Pruebas de normalidad

Pautas para verificar la normalidad:

H0: Los datos presentan distribución normal

H1: Los datos no presentan distribución normal

- Si el valor p es inferior a 0,05, se descarta H0 y se acoge H1
- Si el valor p alcanza o supera 0,05, se acoge H0 y se descarta H1

A fin de seleccionar la técnica estadística más idónea para analizar el vínculo entre las variables consideradas se hizo un análisis previo orientado a verificar si los datos seguían un patrón normal, paso previo indispensable para definir la conveniencia de recurrir a métodos paramétricos o en su defecto, no paramétricos (Hernández & Mendoza, 2018).

Tabla 15

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	,255	88	,000	,791	88	,000
Aprendizaje autónomo	,274	88	,000	,784	88	,000
Autorregulación	,287	88	,000	,776	88	,000
Automotivación	,300	88	,000	,767	88	,000
Autoconciencia	,276	88	,000	,775	88	,000
Control de esfuerzo	,263	88	,000	,782	88	,000
Planificación y metas	,300	88	,000	,766	88	,000
Monitoreo	,300	88	,000	,766	88	,000

Nota. Resultados obtenidos del del programa estadístico IBM SPSS.

La Tabla 15 indica que, dado que el grupo analizado superó los 50 casos (concretamente 88 estudiantes), se recurrió al estadístico de Kolmogórov-Smirnov para verificar la normalidad. En todas las variables y dimensiones consideradas, el valor de significancia resultó inferior a 0,05 lo cual llevó a descartar el supuesto de normalidad y

a concluir que los datos se apartan de dicho comportamiento. En vista de ello se optó por un procedimiento estadístico no paramétrico (el coeficiente Tau-b de Kendall) para examinar el grado de asociación existente entre las variables y sus dimensiones.

4.1.6 *Análisis correlacional entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo*

H₁: Existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo.

H₀: No existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo.

Tabla 16

Asociación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo

				Inteligencia Emocional	Aprendizaje Autónomo
Tau_b de Kendall	de Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	de	1,000	,864**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		88	88
	Aprendizaje Autónomo	Coeficiente de correlación	de	,864**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		88	88

Nota. Resultados obtenidos del programa estadístico IBM SPSS.

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

Como se observa en la Tabla 16, el valor obtenido para el estadístico Tau-b de Kendall asciende a 0,864, cifra que se ubica dentro del rango $0,7 \leq 0.864 < 1$, lo cual refleja un vínculo sumamente fuerte y de carácter directo entre las variables; pues conforme se fortalece la inteligencia emocional, se produce también un aumento paralelo en el aprendizaje autónomo. En cuanto a la significancia bilateral, esta alcanza un valor de 0,000, cifra que al ser inferior a 0,05, se descarta la hipótesis nula (H₀) y se valida la alterna (H₁).

4.1.7 Análisis correlacional entre las dimensiones de inteligencia emocional y aprendizaje autónomo

Autorregulación y control de esfuerzo

H₁: Existe una relación positiva entre la autorregulación y el control de esfuerzo.

H₀: No existe una relación positiva entre la autorregulación y el control de esfuerzo.

Tabla 17

Asociación entre autorregulación y control de esfuerzo

		Autorregulación		Control de esfuerzo	
Tau_b de Autorregulación Kendall	Coeficiente de correlación	de	1,000		,789**
	Sig. (bilateral)		.		,000
	N		88		88
Control de esfuerzo	Coeficiente de correlación	de	,789**		1,000
	Sig. (bilateral)		,000		.
	N		88		88

Nota. Resultados obtenidos del programa estadístico IBM SPSS.

**.

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

De acuerdo con la Tabla 17, el estadístico Tau-b de Kendall arroja un valor de 0,789, cifra ubicada dentro del rango $0,7 < 0,789 < 1$, lo que evidencia un vínculo de carácter alto y directo entre ambos aspectos; dicho de otro modo, un mayor desarrollo de la autorregulación viene acompañado de un incremento en el control del esfuerzo. Respecto a la significancia bilateral, esta se sitúa en 0,000, valor que, al ubicarse por debajo de 0,05, lleva a descartar la hipótesis nula (H₀) y aceptar la alterna (H₁), indicando que impulsar la autorregulación en los estudiantes tendría un efecto favorable sobre su

capacidad de sostener el esfuerzo de manera constante ante las demandas propias del ámbito académico.

Automotivación y planificación

H_1 : Existe una relación positiva entre la automotivación y planificación.

H_0 : No existe una relación positiva entre la automotivación y planificación.

Tabla 18

Asociación entre automotivación y planificación y metas

			Automotivación	Planificación y metas
Tau_b de Kendall	Automotivación	Coeficiente de correlación	1,000	,803**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	88	88
	Planificación y metas	Coeficiente de correlación	,803**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	88	88

Nota. Resultados obtenidos del programa estadístico IBM SPSS.

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

Como se muestra en la Tabla 18, el valor del coeficiente Tau-b de Kendall es de 0,803, ubicándose dentro del intervalo $0,7 < 0,803 < 1$, lo cual denota una asociación fuerte y de dirección positiva entre las variables; esto quiere decir que las variaciones en la automotivación tienen un efecto considerable sobre la manera en que los estudiantes organizan y persiguen sus objetivos. Por su parte, la significancia bilateral obtenida es de 0,000, valor que, al resultar menor que 0,05, lleva a descartar la hipótesis nula (H_0) y a validar la alterna (H_1).

Autoconciencia emocional y monitoreo

H₁: Existe una relación positiva entre la autoconciencia emocional y monitoreo.

H₀: No existe una relación positiva entre la autoconciencia emocional y monitoreo.

Tabla 19

Asociación entre autoconciencia y monitoreo

		Autoconciencia emocional		Monitoreo	
Tau_b de Kendall	Autoconciencia emocional	Coeficiente de correlación	de	1,000	,786**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		88	88
	Monitoreo	Coeficiente de correlación	de	,786**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		88	88

Nota. Resultados obtenidos del programa estadístico IBM SPSS.

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

La información contenida en la Tabla 19 deja ver que el estadístico Tau-b de Kendall alcanza un valor de 0,786, cifra que se enmarca dentro del intervalo $0,7 < 0,786 < 1$, situación que refleja un lazo estrecho y de carácter positivo entre ambos elementos: conforme los estudiantes desarrollan mayor autoconciencia emocional, se observa paralelamente un mayor seguimiento de sus propias tareas académicas. Por otro lado, el valor de significancia bilateral asciende a 0,001, cantidad que, por resultar menor a 0,05, motiva el rechazo de la hipótesis nula (H₀) y la aceptación de la alterna (H₁).

Conclusiones

Primera. Existe una relación positiva alta entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes de tercer grado de las secciones C, F y J de la I.E. Inmaculada Concepción de Sicuani. Se obtuvo una correlación $Tau_b = 0,864$ lo que confirma que, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional, mayor es la capacidad del estudiante de aprender autónomamente. Sin embargo, se evidencia que muchos de ellos aún no han consolidado plenamente habilidades como la autoconciencia, autorregulación y automotivación, lo que limita su independencia académica y genera cierta dependencia del apoyo docente y familiar. Este hallazgo destaca la urgencia de fortalecer competencias a nivel emocional dentro del proceso educativo, especialmente en un nivel en el que se espera mayor responsabilidad y autorregulación por parte del estudiante

Segunda. Se identificó una relación positiva y alta entre la autorregulación emocional y el control de esfuerzo en los estudiantes. La correlación de $Tau_b = 0,789$ muestra que, a medida que los estudiantes tienen una mayor autorregulación emocional, también mostraran una mayor capacidad para sostener su esfuerzo frente a las tareas escolares.

Tercera. La automotivación se relaciona de manera muy alta y positiva con la planificación y metas en los estudiantes. El $Tau_b = 0.803$ presenta una correlación muy alta positiva y significativa. Esto indica que, en general, variaciones de automotivación en los estudiantes influirán en su capacidad para organizar sus actividades escolares y establecer metas claras.

Cuarta. La autoconciencia emocional se relaciona de forma positiva y alta con el monitoreo en los estudiantes. La correlación $Tau_b = 0.786$ presentó una

significancia considerable pues los estudiantes que tienen un mayor conocimiento y comprensión de sus emociones tienden a realizar un seguimiento más consciente de sus tareas y procesos de aprendizaje.

Sugerencias

Primero. Se sugiere a la I.E. impulsar el fortalecimiento de la inteligencia emocional como componente clave dentro de la formación del alumnado. Es por esto que es de vital importancia implementar talleres vivenciales, espacios de diálogo y actividades colaborativas donde se trabaje la autoconciencia, empatía y autorregulación. Estas acciones pueden desarrollarse desde el área de tutoría, bajo el soporte de todos los docentes, e incluso con la participación de las familias. Fortalecer estas competencias emocionales permitirá que los estudiantes tengan mejor autonomía y tengan un aprendizaje más responsable.

Segundo. Se sugiere que la I.E. implemente estrategias de formación de autorregulación emocional, desde el enfoque del desarrollo de la persona; también la implementación de talleres de manejo de emociones y dinámicas de autorreflexión, así como actividades que promuevan la toma de decisiones responsables, pueden ser muy útiles. Estas acciones permitirían que los estudiantes regulen mejor sus emociones frente a situaciones académicas desafiantes, lo que a su vez puede mejorar su capacidad de mantener un control de esfuerzo constante en el aprendizaje.

Tercero. Se recomienda que la institución educativa diseñe acciones formativas orientadas a una automotivación fortalecida y el establecimiento de metas personales y académicas en los estudiantes, como por ejemplo talleres que involucren el desarrollo de estas dos dimensiones. Asimismo, sería importante capacitar a los docentes en estrategias motivacionales y técnicas de planificación que puedan ser incorporadas en el día a día del aula.

Cuarto. Se recomienda que la institución implemente programas de desarrollo emocional enfocados específicamente en fortalecer la autoconciencia emocional de los estudiantes. Esto puede incluir actividades de reflexión personal, talleres de expresión emocional, dinámicas de identificación de emociones y espacios seguros para compartir experiencias. Además, incorporar estrategias de monitoreo académico dentro de las clases, como el uso de autoevaluaciones y metas semanales, que ayuden a los estudiantes a tomar mayor conciencia de su progreso y dificultades. Reforzar ambas dimensiones de manera conjunta puede favorecer no solo el bienestar emocional, sino también una actitud más activa y responsable hacia el propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, M. A., & Reis, P. (2022). Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(1), 168-187. <https://doi.org/10.14483/23464712.17105>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15 (30), 94-117.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(Volume 52, 2001), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bardales, J., & Cabrera, Y. J. M. (2023). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el Perú: Revisión Sistemática Periodo 2020 al 2023 y Meta-Análisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9733-9748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8536
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Extra 1), 13-25.
- Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Camarena, J. (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes de Matemática 2 de una universidad de Lima-2021. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82293>

- Camas, I. (2021). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria. Universidad de Zaragoza. [Tesis de Grado]. <https://zaguan.unizar.es/record/107561>
- Ccana, Y., & Checca, N. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del tercer grado de secundaria del centro rural de formación en alternancia “Waynakunaq Yachaywasin” Occopata, Santiago, Cusco – 2021. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/8517>
- Coaquira, C. M., Idme, L. F., Madariaga, G., Pineda, M., & Meza, L. (2024). Docentes frente al retorno presencial: Percepciones sobre rendimiento académico y desarrollo socioemocional en estudiantes. *Educación y Educadores*, 27(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.6>
- Condori, S., Meza, E., Gamión, M., & Lizárraga, V. (2023). *Importancia del aprendizaje autónomo en la educación*. *Revista de Climatología*, 23(Edición Especial Ciencias Sociales), 2312–2321 <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2312-2321>
- Estrada, E. (2020). *Inteligencia emocional y resiliencia en adolescentes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado*. 23(3), 27-35. <https://doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2139>
- Fernández, C. V. (2024). Desarrollo socioemocional en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ica, 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.13028/5090>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>

- Flores, P. R. (2024). Estrategias didácticas para potenciar el aprendizaje autónomo en niños de cinco años- Chiclayo, 2024. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/7929>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.6>
- Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. A&C Black.
https://books.google.com.pe/books?id=Lq18kigs7m0C&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gutiérrez, J. R., Flores, R. A., Flores, R., & Huayta, Y. J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: Una revisión sistemática. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 59-66. (Perú). <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Hernández, M. R. (2023). ¿Qué es realmente la inteligencia? Una revisión sistemática. *Revista pensamiento transformacional*, 2(7), 119-127. <https://doi.org/10.63526/pt.v2i7.139>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. <https://www.goinvestiga.com/hernandez-sampieri-r-mendoza-c-2018-metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta/>
- Herrera, G. M. (2022). *Aportes de la inteligencia emocional en la educación*. *EPISTEME KOINONIA Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. 5(1), 274-287. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1796>

- Herrera, M. A. (2023). *Inteligencia emocional y resiliencia en adolescentes de una institución educativa pública de Trujillo*. Tesis de maestría. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.11955/1248>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning-Pergamon*. Scribd. <https://www.scribd.com/document/807250266/Council-of-Europe-Modern-Languages-Project-Henri-Holec-Autonomy-and-Foreign-Language-Learning-Pergamon-Press-1981>
- Huillca, R. C. y Quispe, D. (2024). *Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo de los estudiantes del quinto grado de la institución educativa Narciso Arestegui de Huaro - Quispicanchi.2021*. Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Cusco: [Tesis de Grado]. <https://hdl.handle.net/20.500.12918/10450>
- Karagöz, T., & Balçıkanlı, C. (2022). An investigation into the relationship between EFL learners' emotional intelligence and learner autonomy. *International Journal of Language Academy*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29228/ijla.57350>
- Huamantupa, K. (2023). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 454-467. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>
- Lelkes, K. (2019). Relación entre la inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10603>
- Loayza, M. D. (2021). *Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en el ciberbullying de estudiantes de la Institución Educativa “Francisco Bolognesi”, 2020*. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57693>

- López, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. https://www.researchgate.net/publication/284682534_Emotional_Development_and_Emotional_Intelligence_Educational_Implications
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo>
- MINEDU. (2020). *Orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas públicas*. <https://www.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación. (2024). *Resultados nacionales ENLA 2024: Habilidades socioemocionales (HSE), 6.º grado de primaria. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>
- OECD. (2024). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. OECD. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Tejeda, Y. (2022). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes de una institución educativa de la provincia de Chinch, Ica. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101954>
- Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Valenzuela, A., & Portillo, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2). https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

Matriz de consistencia

Tabla 20

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL		
¿En qué medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?	Analizar en qué medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.	La inteligencia emocional se relaciona de manera positiva con el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025	VARIABLE 1: Inteligencia emocional Dimensiones: 1. Autorregulación emocional 2. Automotivación 3. Autoconciencia emocional	TIPO DE LA INVESTIGACIÓN: Básico ENFOQUE: Cuantitativo NIVEL DE INVESTIGACIÓN: Descriptivo-Correlacional DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: No experimental POBLACIÓN:
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECIFICAS		
¿Cómo se relaciona la autorregulación emocional y el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F	Identificar la relación que existe entre la autorregulación emocional y el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado	La autorregulación emocional se relaciona de manera positiva con el control de esfuerzo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la		

y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?	de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani 2025.	Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani 2025.	294 estudiantes del tercer grado de la institución educativa Inmaculada concepción.	64
¿De qué manera la automotivación se relaciona con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?	Describir de qué manera la automotivación se relaciona con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.	La automotivación se relaciona de manera positiva con la planificación y metas de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.	VARIABLE 2: Aprendizaje Autónomo Dimensiones 1. Control esfuerzo 2. Planificación metas 3. Monitoreo	MUESTRA: No probabilística por conveniencia: 88 estudiantes del tercer grado sección C, F, I de la institución educativa Inmaculada concepción. y TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: -Encuestas -Cuestionario TECNICAS ESTADISTICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS: Pruebas estadísticas en IBM SPSS, tabulación de datos, interpretación de resultados.
¿Qué relación existe entre la autoconciencia emocional y el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025?	Determinar la relación que existe entre la autoconciencia emocional y el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.	La autoconciencia emocional se relaciona de manera positiva con el monitoreo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Sicuani, 2025.		

Nota. Elaboración propia.

Cuestionario para estudiantes

Querido estudiante:

El presente cuestionario consta de varios ítems para recoger información del siguiente trabajo de investigación: **“Inteligencia emocional y su influencia en el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución educativa Inmaculada Concepción - Sicuani, 2025”**

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

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

Elige solo una respuesta por cada oración y coloca una “X” sobre el número que mejor representa tu respuesta. Por ejemplo, Si tu respuesta es “A veces”, coloca una X sobre el número 2. Recuerda que esto no es examen, no existen respuestas correctas o incorrectas.

N°	Ítems	Alternativas			
		N	AV	CS	S
1	Cuando me siento frustrado/a soy capaz de calmarme sin de dejar de lado mis obligaciones	1	2	3	4
2	Si me siento estresado/a, soy capaz de mantener la calma	1	2	3	4
3	Cuando las cosas no salen como tenía planeado puedo adaptarme con facilidad	1	2	3	4
4	Divido mis tareas en metas pequeñas (ej.: hacer 10 ejercicios hoy) para no rendirme	1	2	3	4
5	Cuando algo no me sale, pienso: ‘Puedo mejorar si sigo intentándolo’	1	2	3	4
6	Me siento satisfecho/a cuando alcanzo una meta	1	2	3	4
7	Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4
8	Soy capaz de identificar mis fortalezas y debilidades	1	2	3	4
9	Me siento capaz de decir cómo me siento a los demás.	1	2	3	4
10	Dedico tiempo extra a repasar temas que no entendí en clase	1	2	3	4
11	Mientras estoy estudiando o haciendo tareas trato de no distraerme (ej.: redes sociales)	1	2	3	4
12	Si un tema me parece muy parece difícil, busco información adicional en internet o libros	1	2	3	4
13	Antes de estudiar, hago una lista de lo que debo aprender.	1	2	3	4
14	Uso agendas o apps para organizar mis tareas escolares	1	2	3	4
15	Divido temas complejos en partes más fáciles (ej. "estudiar un capítulo por día")	1	2	3	4
16	Me pregunto: "¿Realmente estoy entendiendo?" mientras estudio	1	2	3	4
17	Si mi estrategia de estudio no funciona, cambio a una nueva para mejorar mi aprendizaje	1	2	3	4
18	Al finalizar una tarea, reviso qué podría mejorar para la próxima vez	1	2	3	4

¡Gracias por tu participación!

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Querido estudiante:

El presente cuestionario consta de varios ítems para recoger información del siguiente trabajo de investigación: **"Inteligencia emocional y su influencia en el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado de las secciones C, F y J de la Institución educativa Inmaculada Concepción - Sicuani, 2025"**

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

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

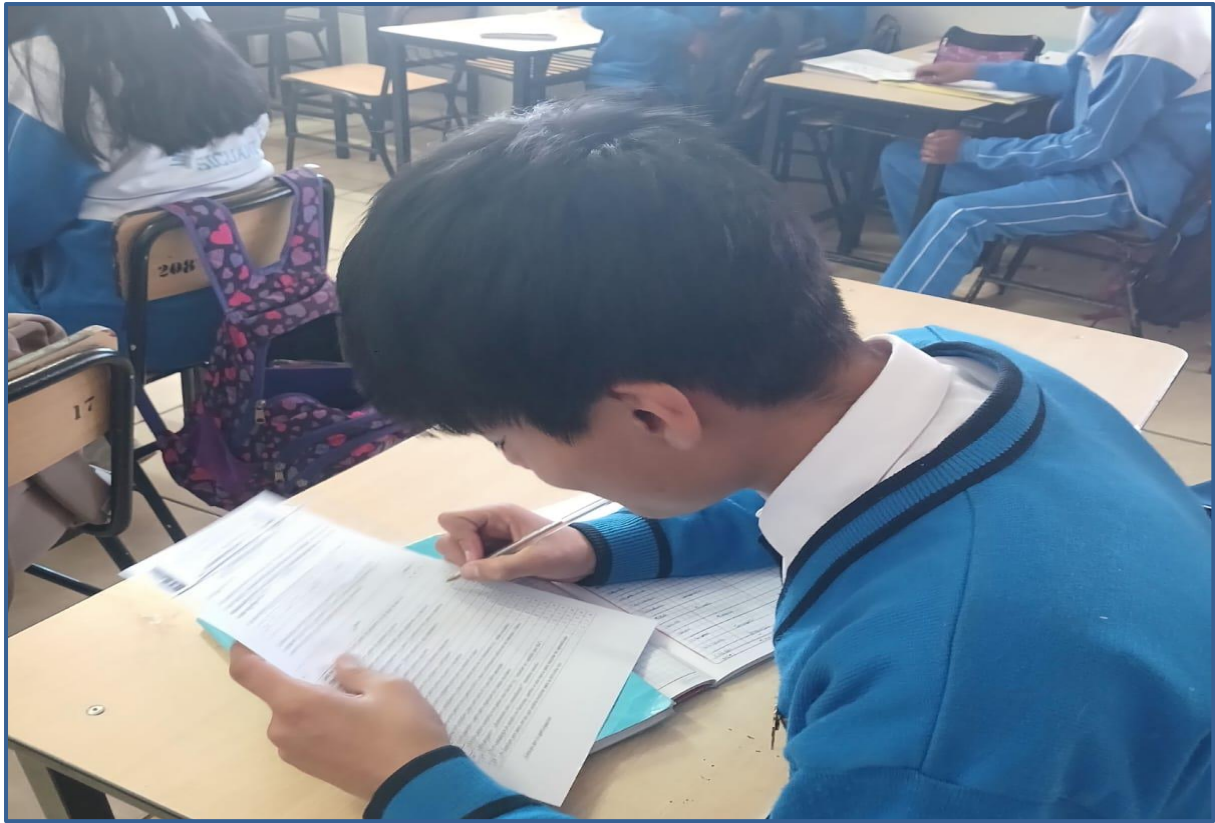
Elige solo una respuesta por cada oración y coloca una "X" sobre el número que mejor representa tu respuesta. Por ejemplo, Si tu respuesta es "A veces", coloca una X sobre el número 2. Recuerda que esto no es examen, no existen respuestas correctas o incorrectas.

N°	Ítems	Alternativas			
		N	AV	CS	S
1	Cuando me siento frustrado/a soy capaz de calmarme sin de dejar de lado mis obligaciones	1	2	3	☒
2	Si me siento estresado/a, soy capaz de mantener la calma	1	2	☒	4
3	Cuando las cosas no salen como tenía planeado puedo adaptarme con facilidad	1	2	3	☒
4	Divido mis tareas en metas pequeñas (ej.: hacer 10 ejercicios hoy) para no rendirme	1	2	☒	4
5	Cuando algo no me sale, pienso: 'Puedo mejorar si sigo intentándolo'	1	2	☒	4
6	Me siento satisfecho/a cuando alcanzo una meta	1	☒	3	4
7	Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	☒
8	Soy capaz de identificar mis fortalezas y debilidades	1	2	☒	4
9	Me siento capaz de decir cómo me siento a los demás.	1	2	☒	4
10	Dedico tiempo extra a repasar temas que no entendí en clase	1	2	3	☒
11	Mientras estoy estudiando o haciendo tareas trato de no distraerme (ej.: redes sociales)	1	2	☒	4
12	Si un tema me parece muy parece difícil, busco información adicional en internet o libros	1	2	☒	4
13	Antes de estudiar, hago una lista de lo que debo aprender.	1	2	☒	4
14	Uso agendas o apps para organizar mis tareas escolares	1	☒	3	4
15	Divido temas complejos en partes más fáciles (ej. "estudiar un capítulo por día")	1	2	☒	4
16	Me pregunto: "¿Realmente estoy entendiendo?" mientras estudio	1	2	3	☒
17	Si mi estrategia de estudio no funciona, cambio a una nueva para mejorar mi aprendizaje	1	2	☒	4
18	Al finalizar una tarea, reviso qué podría mejorar para la próxima vez	1	2	3	☒

¡Gracias por tu participación!

Evidencia fotográfica





VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. DATOS GENERALES:

- 1.1 Título del trabajo de investigación: Inteligencia emocional y su influencia en el aprendizaje autónomo de los estudiantes del tercer grado Secciones C.F.I. de la Institución Educativa Inmaculada Concepción
- 1.2 Objetivo de la investigación: Analizar en que medida la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del tercer grado Secciones C.F.I. de la institución educativa Inmaculada Concepción
- 1.3 Variables, dimensiones e indicadores: V1: Inteligencia emocional. D1: Autorregulación. D2: Autoconciencia. D3: Autoconciencia emocional. V2: Aprendizaje autónomo. D1: Control de esfuerzo. D2: Planificación y metas. D3: Monitoreo
- 1.4 Nombre del instrumento: Cuestionario
2. Datos del investigador: Karin Mancca Viza
- ### 3. DATOS DEL EXPERTO:
- 3.1 Nombres y Apellidos: Mgt. Wilber Abad Vilca Cahuana
- 3.2 Especialidad: Educación Primaria
- 3.3 Lugar y Fecha: Sicuni, 21 de Julio del 2025

COMPONENTES	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total
			1	2	3	4	5	
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores están redactados considerando los elementos necesarios				✓		
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado				✓		
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conducta Observable				✓		
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuada al avance de la Ciencia				✓		
	5. SUFICIENCIA	Los indicadores son adecuados en cantidad y Claridad				✓		
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide pertinentemente la variable de investigación				✓		
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe organización lógica				✓		
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos de la investigación				✓		
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los indicadores dimensiones y Variables				✓		
	10. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico				✓		
TOTAL								40

4. PORCENTAJE DE VALORACIÓN: $\frac{\text{Puntaje total}}{\text{Total}} * 100\% = \frac{40}{50} * 100\% = 80\%$

5. RECOMENDACIONES:

6. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

- Procede su aplicación (☒)
- Debe corregirse ()

Wilber Abad Vilca Cahuana

Nombre: Wilber Abad Vilca Cahuana
DNI: 10576536

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

INFORME N° 023/HCE-D-EESPP "G.S." – 2025

- AL (a)** : Director General (e) de la EESPP "Gregoria Santos" – Región Cusco
- DEL (a)** : Mgtr. Hugo Colque Espinoza
Docente asesor del trabajo de investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación en la EESPP "Gregoria Santos" – Región Cusco.
- ASUNTO** : Remite informe de viabilidad del Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación, y **EMISIÓN DEL ACTO RESOLUTIVO** en aplicación de la Resolución Ministerial N° 244-2025-MINEDU, Capítulo XXIII, Art. 99 acápite b, 4, 7 y 8.
- REFERENCIA:** Ley N° 30512, Resolución Ministerial N° 244-2026-MINEDU, Reglamento de Grados y Títulos de la EESPP "Gregoria Santos"-Sicuani.
- FECHA** : Sicuani, 29 de agosto de 2025

Tengo el alto honor de dirigirme a su honorable despacho, con la finalidad de remitir el **INFORME DE VIABILIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**, con la finalidad de optar el Grado Académico de Bachiller en Educación, y dando cumplimiento a mis funciones como asesor e informar sobre el proceso de revisión de Trabajo de Investigación, en los términos siguientes:

PRIMERO: Se ha procedido con la revisión de Trabajo de Investigación titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LAS SECCIONES C, F Y J DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN – SICUANI, 2025.** Presentado por la estudiante del Programa de Estudios de Educación en Idiomas Especialidad Inglés. Código 2021 - I, promoción 2025 - II.

➤ HANCCO VISA, Karin

SEGUNDO: En cuanto a la revisión de forma, del Trabajo de Investigación. Cumple con las disposiciones normativas estipuladas en el Reglamento Institucional de grados y títulos, que se enmarcan en la Ley Nro. 30512 y la R.M. Nro. 244-2025-MINEDU. Se ha verificado la correcta aplicación del esquema oficial para optar el Grado de Bachiller en Educación, incluyendo una adecuada codificación capitular y de acápite, así como el uso de un estilo de redacción académica y referencias bibliográficas normalizadas.

TERCERO: Respecto a la revisión de fondo, el Trabajo de Investigación cumple con los requerimientos establecidos. Presenta consistencia sistemática, orden lógico y rigor académico, acorde al nivel, tipo y enfoque de investigación (es no experimental. Enfoque cuantitativo). Se evidencia:

- **Capítulo I:** Una caracterización clara de la realidad problemática, la formulación del problema general y específicos, objetivo general y específicos, definidos y justificación pertinente.
- **Capítulo II:** Propuesta de un soporte epistemológico para las variables del estudio y desarrollo del marco teórico que sustenta la investigación.
- **Capítulo III:** Un marco metodológico detallado, que incluye el método, nivel y tipo de investigación, diseño, población y muestra y las técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos.
- **Capítulo IV:** Se precisa los resultados de la investigación, conclusiones y sugerencias.

Se constata que el proyecto de investigación está completo y es viable para su ejecución y posterior sustentación.

POR TANTO:

En mi calidad de asesor, conforme a la normativa vigente del ministerio de educación, emito **OPINIÓN FAVORABLE** para que el trabajo de investigación sea elevado a las instancias correspondientes para su aprobación, ejecución y posterior sustentación oral y pública, como requisito indispensable para optar al Grado Académico de bachiller en educación.

Es todo cuanto tengo que informar a su despacho para los fines que estime por conveniente.

Atentamente,



Mgtr. Hugo Colque Espinoza
Asesor del Trabajo de Investigación

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

**EL QUE SUSCRIBE, JEFE DE UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"GREGORIA SANTOS" – SICUANI:**

HACE CONSTAR

Que, de la revisión del trabajo de investigación titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LAS SECCIONES C, F Y J DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN-SICUANI, 2025** del (a) estudiante: **Karin Hanco Visa** identificado (a) con **Código N° 72970208**, se ha verificado un porcentaje de similitud del **12 %**, el cual se encuentra dentro del parámetro establecido por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gregoria Santos". Reglamento de Investigación, innovación y Titulación, para la obtención de grados y títulos académicos de pre y posgrado, así como proyectos de investigación anual Docente.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Sicuani, 25 de agosto del 2026



GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN CUSCO
E.E.S.P.P. "GREGORIA SANTOS" - SICUANI
[Signature]
Mtro. Carmela Rosa Silva Tarazona
JEFE DE UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Trascendiendo en el Tiempo

KARIN HANCCO VISA

21- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN - KARIN HANCCO VISA



TESIS



PORCENTAJE DE SIMILITUD



Educación Superior Pedagógica Pública "Gregoria Santos"

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::1:3623058512

Fecha de entrega

5 ago 2026, 11:09 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

5 ago 2026, 11:11 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

21- TRABAJO_DE_INVESTIGACI_N_- KARIN_HANCCO_VISA.pdf

Tamaño del archivo

2.7 MB

80 páginas

13.041 palabras

80.546 caracteres

12% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión



Texto oculto

30 caracteres sospechosos en N.º de páginas

El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

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.