

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SEXTO CICLO DE UNA
INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA**

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. Alexa Yanela Perca Mamani

Para optar el Título Profesional de:

Licenciado en Educación: Especialidad en Idioma Extranjero

TACNA – PERÚ

2025

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE SEXTO CICLO DE UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA”

TESIS

Presentada por:
Bach. ALEXA YANELA PERCA MAMANI

Para optar el Título Profesional de:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO

Aprobado por unanimidad el 19 de junio de 2025, ante el siguiente jurado:

Presidente:


.....
Dr. PASCUAL SENON PUMA ESTACA

Secretario:


.....
Dr. DOMINGO NICOLÁS PÉREZ YUFRA

Miembro:


.....
Dra. LUZ ANABELLA MENDOZA DEL VALLE

Asesor:


.....
Dra. LUZ ANABELLA MENDOZA DEL VALLE

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, LUZ ANABELLA MENDOZA DEL VALLE, en mi condición de asesor acreditado por la RESOLUCIÓN DE FACULTAD N° 6586-2023-FECH/UNJBG de la tesis de investigación titulado: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SEXTO CICLO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA**, presentado por la Bach. **ALEXA YANELA PERCA MAMANI** para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajos de investigación y producción intelectual, considerando que la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITIN cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es de 10 %. Por lo que **CERTIFICO LA SIMILARIDAD** de la TESIS enunciado líneas arriba, la cual está expedita para continuar con los trámites para la obtención de **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, según corresponda consiguientemente la publicación en el repositorio institucional.

Tacna, 03 de septiembre de 2025

FIRMA ASESOR

Nombres y apellidos



Dr. Luz Anabella Mendoza del Valle

DNI N° 18198749



Huella digital

FIRMA TESISTA

Nombres y apellidos



Bach. Alexa Yanela Perca Mamani

DNI N° 75732696



Huella digital

Dedicatoria

Dedico esta tesis en primer lugar a Dios, porque ser mi guía y fortaleza en todo momento, a mis padres, por brindarme su compañía en cada paso que doy y a mis hermanas que me motivan a seguir siendo una mejor versión de mí misma cada día y finalmente a mi persona, que se esfuerza día a día por seguir adelante.

Agradecimiento

Quiero dar gracias a Dios, quien ha sido mi guía y fortaleza a lo largo de este camino, brindándome paciencia y determinación necesarias para superar los desafíos que se presentaron.

Asimismo, a mi asesora la Dr. Anabela Mendoza, que estuvo pendiente a apoyarme y guiarme con paciencia y optimismo. Así también agradecer al Dr. Kevin Laura, por su disposición al ayudar a los estudiantes a pesar de que su labor como docente haya culminado. Finalmente, a todas las personas que me brindaron su apoyo en distintas formas durante el proceso de culminación del presente trabajo, sin su presencia este logro no habría sido posible.

Índice de Contenido

Portada	i
Acta de sustentación	ii
Certificado de similitud	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice de contenido.....	vi
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	1
Capítulo I.....	3
Planteamiento del Problema	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Formulación del problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos	7
1.3. Objetivos de la investigación	8
1.3.1 Objetivo general.....	8
1.3.2 Objetivos específicos.....	8
1.4. Justificación de la investigación	9
1.4.1. Justificación Teórica	9
1.4.2. Justificación metodológica	9
1.4.3. Justificación práctica.....	10
Capítulo II.....	11
Marco Teórico.....	11
2.1. Antecedentes teóricos	11
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	11
2.1.2. Antecedentes nacionales	13
2.1.3. Antecedentes regionales	15
2.2. Marco teórico	16
2.2.1. Inteligencia emocional.....	16
2.2.2. Aprendizaje de inglés.....	26
2.3. Marco conceptual.....	38

2.4. Formulación de hipótesis	40
2.4.1. Hipótesis general.....	40
2.4.2. Hipótesis específicas	40
2.4. Operacionalización de variables	40
Capítulo III.....	43
Marco Metodológico.....	43
3.1. Descripción del tipo y diseño de investigación.....	43
3.1.1. Tipo y nivel de investigación	43
3.1.2. Diseño de investigación.....	43
3.2. Descripción de la población y muestra	44
3.2.1 Población	44
3.2.2 Muestra	44
3.3. Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación.....	45
3.3.1. Técnicas de muestreo.....	45
3.3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	45
3.3.3. Técnicas de procesamiento y presentación de datos.....	47
Capítulo IV	49
Marco Operacional	49
4.1. Descripción del trabajo de campo	49
4.1.1. De implementación	49
4.1.2. De coordinación	49
4.1.3. De aplicación	49
4.2. Resultados de la investigación	50
4.2.1. Descripción de la variable inteligencia emocional	50
4.2.3. Descripción estadística de la variable aprendizaje del inglés	59
4.3. Verificación de la hipótesis.....	66
4.3.1. Contrastación de hipótesis	66
4.3.3. Contrastación de hipótesis específicas.....	69
Conclusiones.....	82
Recomendaciones	85
Referencias bibliográficas.....	87
Anexos	99

Línea de investigación: Factores cognitivos en la adquisición de idiomas extranjeros.

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	41
Tabla 2 Población de estudio	44
Tabla 3 Prueba Pre-A1 Starters de Cambridge	47
Tabla 4 Frecuencia de la variable inteligencia emocional	50
Tabla 5 Frecuencia de las dimensiones de la variable inteligencia emocional	54
Tabla 6 Frecuencia de los indicadores de la variable inteligencia emocional	56
Tabla 7 Frecuencia de la variable aprendizaje del inglés.....	59
Tabla 8 Frecuencia de las dimensiones de la variable aprendizaje del inglés	60
Tabla 9 Frecuencia de los indicadores de la variable aprendizaje del inglés.....	63
Tabla 10 Prueba de Shapiro-Wilk, respecto a las variables de estudio	66
Tabla 11 Tabla cruzada de inteligencia emocional y aprendizaje del inglés	67
Tabla 12 Presentación de la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman	69
Tabla 13 Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés.....	70
Tabla 14 Presentación de la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman, según la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés	71
Tabla 15 Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés	73
Tabla 16 Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés.....	74
Tabla 17 Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés.....	75
Tabla 18 Matriz de consistencia	100

Índice de figuras

Figura 1	Frecuencia de la variable inteligencia emocional.....	50
Figura 2	Frecuencia de las dimensiones de la variable inteligencia emocional	55
Figura 3	Frecuencia de los indicadores de la variable inteligencia emocional.....	57
Figura 4	Frecuencia de la variable aprendizaje del inglés.....	59
Figura 5	Frecuencia de las dimensiones de la variable aprendizaje del inglés.....	60
Figura 6	Frecuencia de los indicadores de la variable aprendizaje del Inglés.....	64
Figura 7	Frecuencia de inteligencia emocional y aprendizaje del inglés	68

Resumen

La presente investigación estudió la relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés en estudiantes del sexto ciclo de una institución pública de la región de Tacna. Se abordó el enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, y un diseño no experimental, con una muestra de 50 estudiantes del primer grado de secundaria de una Institución Educativa. Se utilizó como instrumento el cuestionario para medir la variable inteligencia emocional y un examen de conocimiento para la variable aprendizaje del inglés, que tuvo el soporte de validación de la universidad de Cambridge. Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de los estudiantes tenían un nivel de capacidad emocional adecuada en un 78,0%. En cuanto al nivel de logro, el 46% de los estudiantes se ubicaron en un nivel de logro esperado. Asimismo, la hipótesis se comprobó a través de la prueba de correlación de Spearman el cual evidenció que existía significancia en la relación de ambas variables con un nivel de confianza del 95% ($P=0,016 < \alpha = 0,05$). Por tanto, se concluyó que existía una relación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés de los estudiantes que cursan el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna.

Palabras clave: Inteligencia emocional, aprendizaje del inglés, adolescentes.

Abstract

The present research studied the relationship between emotional intelligence and English learning in sixth-cycle students at a public institution in the Tacna region. A quantitative approach, correlational level, and non-experimental design were employed with a sample of 50 first-year secondary school students. A questionnaire was used to measure emotional intelligence, and an English knowledge test validated by Cambridge University assessed English learning. Results showed that 78% of students had an adequate level of emotional capacity, and 46% achieved the expected level of learning.

The hypothesis was tested through Spearman's correlation, which demonstrated a significant relationship between the two variables with a confidence level of 95% ($P=0.016 < \alpha=0.05$). Therefore, it was concluded that there was a significant relationship between emotional intelligence and English learning among sixth-cycle students in a public institution in the Tacna region.

Keywords: Emotional intelligence, English language learning, adolescents.

Introducción

El aprendizaje del inglés en el nivel secundario busca desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas que les permitan interactuar eficazmente en un mundo globalizado, el cual no solo se limita a enseñar aspectos gramaticales o vocabulario, sino que busca que los alumnos adquieran habilidades para comprender y producir tanto textos orales como escritos, así como para interactuar socialmente en situaciones cotidianas y académicas, todo esto tomando como referencia el Currículo Nacional de Educación Básica 2016.

Sumado a esto, los estudiantes de secundaria enfrentan una variedad de retos académicos, emocionales y sociales, que pueden generarles estrés, ansiedad o dificultades en sus relaciones. Esta etapa coincide con la adolescencia, un período de cambios significativos en los ámbitos físico, psicológico y emocional. Por ello, citando a Bar-On (2006), el fortalecimiento de la inteligencia emocional se vuelve crucial, ya que ayuda a los jóvenes a manejar el estrés, mejorar las relaciones sociales, promover el bienestar emocional, y con ello incrementar el rendimiento académico.

El propósito de esta investigación fue determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés para comprender como la inteligencia emocional afecta el aprendizaje. Se presentó en primer lugar, la variable: inteligencia emocional con sus dimensiones, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo que se evidenciaron dentro de las bases teóricas. Así también se abordó la segunda variable: aprendizaje del inglés con sus dimensiones, habilidad de escucha, habilidad de lectura, habilidad de escritura y habilidad de habla.

En cuanto a la metodología, este estudio adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y un examen de conocimientos, los cuales fueron fundamentales en esta investigación que se centró en la

relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés. Tomando como muestra en este estudio compuesta por 50 estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa María Ugarteche de Mac Lean.

El presente trabajo se estructuró en cuatro capítulos:

El primer capítulo abordó el “Planteamiento del problema” de la investigación que incluye la caracterización del problema, seguido de la formulación del mismo, los objetivos, la hipótesis, así como las justificaciones e importancia de estudio.

En el segundo capítulo se centró en el “Marco teórico”, que comprendió los antecedentes y los fundamentos teóricos de la investigación, profundizando en las variables relacionadas con el estudio.

En el tercer capítulo estuvo dedicado al “Marco metodológico”, que detalla el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, la operacionalización de variables y las técnicas en el manejo de la información.

En el cuarto capítulo presentó el “Marco operacional”, que incluye una descripción del trabajo de campo, los resultados de la investigación, así como el desarrollo de tablas y figuras, la verificación de la hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, se incluyeron las conclusiones, recomendaciones o sugerencias, bibliografía y anexos pertinentes.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Planteamiento del problema

Hoy en día, el aprendizaje del inglés promueve un enfoque integral y comunicativo para la enseñanza del inglés en secundaria, buscando desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan comprender, producir e interactuar en contextos cotidianos y académicos. Más allá de la gramática y el vocabulario, se fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo, utilizando el idioma como herramienta para acceder a información y participar en un mundo globalizado. Todo esto tomando como referencia el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016. Además, el currículo se alinea con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) 2001, asegurando un progreso continuo en las competencias lingüísticas.

En relación a lo anterior la inteligencia emocional juega un papel clave para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les ayuda a gestionar sus emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y enfrentar los desafíos académicos y sociales propios de la adolescencia. Según Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer sentimientos y emociones en sí mismo y en otros. A su vez, permite a los jóvenes manejar el estrés, ser más empáticos y resolver conflictos de manera asertiva, lo que contribuye a su bienestar emocional y a un mejor rendimiento académico.

A nivel mundial, según el reciente informe de la comunidad global de inteligencia emocional Sixseconds (2024), determina que los puntajes globales de inteligencia emocional (IE) han disminuido desde 2019 hasta 2023, afectando todas las competencias individuales reflejando una “recesión emocional” a nivel global caracterizada por la caída del bienestar del 5,3% y un aumento del agotamiento. La generación Z es particularmente vulnerable, que

enfrenta una crisis de salud mental, lo que pone en riesgo de desvinculación y agotamiento debido a la soledad y aislamiento social.

En el mismo contexto mundial, en un informe de la empresa *Education First* (2023) realizado desde el 2011 al 2023 sobre el dominio del inglés, se obtuvo que, los países del Medio Oriente presentan los niveles más bajos, mientras que África y Latinoamérica también enfrentan dificultades, pero con niveles ligeramente superiores. En contraste, los países de Asia y Europa que muestran un mejor desempeño, alcanzando niveles medios a altos en el dominio del inglés, lo que refleja diferencias en acceso a la educación, políticas lingüísticas, o recursos educativos en estas regiones.

En el ámbito latinoamericano, según el informe de la empresa *Education first* (2022), países como México, Ecuador y Colombia muestran puntajes bajos en cuanto al dominio del inglés. A pesar de haber países como Argentina destacando en Latinoamérica con un mejor manejo del idioma, la fluidez del idioma en general se sigue viendo inferior a lo esperado, lo que coloca a estos países en desventaja competitiva a nivel global. Esto refleja que, tanto en Perú como en muchos otros, las emociones pasan desapercibidas en procesos importantes de desarrollo, de forma concreta en la educación, donde aspectos intelectuales y cognitivos se han llevado toda la atención. (Mikulic, 2013)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, en América Latina, se ha evidenciado que, en México, que el 52% de estudiantes de un grupo de estudio, tienen mala atención a sus emociones. (Bojórquez et al., 2022) De manera similar en grupo de estudiantes de Ecuador, el 32% no cuentan con habilidades emocionales reconociendo que la ansiedad y la depresión son factores clínicos importantes. (Duque, 2020) Sumado a ello, (Barrera & Mendoza, 2021) identificó que en Colombia el 12% de un grupo de estudiantes se muestran en un nivel medio bajo de inteligencia emocional, las dificultades que se presentaron son la ausencia de habilidades socioemocionales, la falta de creatividad, la poca tolerancia al frustrarse, y el

propio desconocimiento de emociones tanto personales como de los demás compañeros, todo ello impide se logre un buen desempeño escolar.

En el contexto nacional, Vilchez (2024) evidencio en una institución educativa en Lima que, solo un 25,2% de los estudiantes tienen un nivel intermedio de inteligencia emocional, que se divide en dimensiones específicas, de esta misma muestra se notó que el 26,8% de estudiantes posee un nivel básico del idioma inglés. El autor observó que los estudiantes enfrentaban dificultad para expresarse en una segunda lengua, estas dificultades incluyen la falta de vocabulario para expresar ideas, problemas de fluidez, y de pronunciación correcta al comunicarse. Además, notaba una falta de motivación e interés al compartir sus pensamientos. Otro obstáculo importante fue la inseguridad de cometer errores frente a los demás, lo que genera terror a ser objeto de burla.

En la misma línea Gonzales (2024) evidencio que, en una institución educativa de Huacho, el 12,7% manifiestan un bajo nivel de inteligencia emocional, y de ese mismo grupo el 27,8% de estudiantes obtuvieron un nivel deficiente del aprendizaje del idioma inglés. El autor observo que dentro de este grupo los estudiantes no tenían interés por el aprendizaje del inglés, lo que conlleva a un desafío lograr satisfactoriamente los aspectos morfológicos y fonéticos del lenguaje. Asimismo, no participan y pronuncian las palabras en inglés, por temor a la burla de una mala pronunciación. Sumando a ello, sentimientos de tristeza, depresión, ansiedad y frustración al enfrentarse a una lengua diferente a la suya.

En el contexto local en una Institución Educativa en Tacna, se ha podido evidenciar en los estudiantes del sexto ciclo de secundaria con edades entre 12 y 13 años, dificultades en el desarrollo de inteligencia emocional y en el proceso de aprendizaje del idioma inglés, el cual se ve reflejado en estrés, ya que se sienten abrumadas debido a los exámenes del área; ansiedad, el alumnado teme no cumplir con las expectativas de un examen; depresión, algunas se aíslan y pasan tiempo solas, con la cabeza abajo sin razón aparente; baja autoestima, a pesar de recibir

buenos cumplidos en su pronunciación y fluidez, no son suficientemente buenos para sí mismas, se sienten inferior y evitan seguir participando y practicando el habilidad del habla; frustración, cuando no entienden un tema sobre todo gramatical pueden enojarse sintiéndose incapaz de lograrlo; miedo al fracaso, a pesar de haber estudiantes talentosas, evitan participar por miedo a equivocarse, aislamiento social, prefieren sentarse solas y evitan interactuar con sus compañeras.

Debido a falta de habilidades emocionales para manejar conflictos, puede generar tensión interpersonal en el aula; además, la incapacidad de gestionar el estrés y la ansiedad, puede provocar dificultades para concentrarse y obtener buenos resultados en su rendimiento académico del inglés; también la falta de autoestima y confianza personal, junto con problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad, pueden acentuarse en ausencia de programas que promuevan la inteligencia emocional.

Esto a su vez podría impactar en su integración social aumentando los riesgos de aislamiento o conflicto con compañeros. Por ende, aquellos estudiantes que no logran desarrollar habilidades emocionales podrían tener dificultades en actividades colaborativas y comunicativas, lo que afecta su desempeño en proyectos grupales y en su desarrollo integral, los cuales según el CNBR son prescindibles en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, limitando en un futuro la oportunidad de crecer profesional, académica y personalmente, además del acceso a información global y el ser parte de este mundo tan interconectado.

Por lo anterior, surge el interés de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, con el fin de llevar un accionar para el bienestar emocional de los estudiantes que están en proceso de aprendizaje de una nueva lengua, al mismo tiempo pretende mejorar la calidad de educación básica regular para la comunidad estudiantil en tiempos difíciles.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación presente respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

1.2.2 Problemas específicos

PE1. ¿Cuál es la relación presente respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

PE2. ¿Cuál es la relación presente respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

PE3. ¿Cuál es la relación presente respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

PE4. ¿Cuál es la relación presente respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

PE5. ¿Cuál es la relación presente respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación presente respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

1.3.2 Objetivos específicos

OE1. Determinar la relación presente respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

OE2. Determinar la relación presente respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

OE3. Determinar la relación presente respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

OE4. Determinar la relación presente respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

OE5. Determinar la relación presente respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

1.4. Justificación de la investigación

La inteligencia emocional es clave en el desarrollo personal y académico de los estudiantes, especialmente en secundaria, donde los adolescentes enfrentan importantes cambios emocionales. En este contexto, el aprendizaje del inglés, vital en un mundo globalizado, puede verse influenciado por la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones. En la región de Tacna, las instituciones públicas enfrentan retos en el desarrollo de competencias lingüísticas y emocionales, lo que hace necesario analizar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria, para comprender su impacto en el rendimiento académico.

1.4.1. Justificación Teórica

Como refiere Escalante (2019) el desempeño y desarrollo en la vida está determinado por la racional (IQ) y mente emocional (inteligencia emocional). Una depende del otra y cuando ambas están correctamente conectadas, mejora la inteligencia emocional y nuestro cociente intelectual.

Por ello, entender de qué manera la inteligencia emocional impactó en el aprendizaje del inglés de un grupo en específico en Tacna, es crucial para crear estrategias pedagógicas que mejoren el desempeño académico y favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes.

Asimismo, este estudio, aporta a la literatura actual al investigar la relación entre ambas variables, ofreciendo una base teórica que puede orientar futuras investigaciones y acciones educativas.

1.4.2. Justificación metodológica

Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo correlacional, de diseño no experimental, el cual examinó la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés. Donde se consideró aplicar instrumentos validados y estandarizados, como el *EQ-I Bar-On Emotional*

Quotient Inventory para medir la inteligencia emocional y el *Pre A1 Starters (YLE Starters)* de la Universidad de Cambridge que evaluó la competencia en inglés.

Los instrumentos seleccionados permitieron medir con precisión el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes y su progreso en el aprendizaje del idioma. Estos se consideraron esenciales para identificar tendencias y relaciones entre ambas variables, permitiendo un análisis estadístico riguroso y conclusiones basadas en datos empíricos.

1.4.3. Justificación práctica

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para mejorar el proceso educativo a nivel regional, ya que los hallazgos sirven como base para políticas educativas más efectivas y adaptadas a las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes en entornos desafiantes. En el contexto de una institución pública, los resultados podrán orientar la implementación de estrategias pedagógicas que integren tanto el desarrollo de habilidades emocionales como de competencias lingüísticas. Esto beneficiará a los estudiantes, mejorando su desempeño en inglés y contribuyendo a su bienestar emocional y personal.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes teóricos

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, Basualto et al. (2020), se planteó como objetivo analizar la influencia del componente emocional en el aprendizaje del inglés. Utilizando un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y diseño fenomenológico, la muestra incluyó a dos docentes de inglés y 12 estudiantes de media de la Corporación Educacional Divina Maestra en Villa Alemana. Los instrumentos empleados fueron entrevistas estructuradas a los docentes y observación directa con lista de cotejo en los alumnos. Los hallazgos cualitativos evidenciaron que la gestión emocional de emociones positivas y negativas, permite a los estudiantes tener una percepción amplia sobre las actitudes que poseen en el proceso pedagógico. Enfatizando que control emocional por los profesores dentro del aula es fundamental. Concluyendo que la inteligencia emocional tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje del inglés.

En ese mismo contexto, García y Lobatón (2019) en su investigación para obtener el grado de maestro, tuvo como objetivo mostrar los cambios e impacto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la implementación de un modelo pedagógico que prioriza y profundiza en la enseñanza de la inteligencia emocional. El estudio siguió un enfoque mixto, diseño cuasiexperimental con preprueba-posprueba y grupo de control. El grupo experimental aplicó el método del aprendizaje social y emocional, mientras que el grupo de control siguió la metodología tradicional. La población incluyó a estudiantes de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández y la muestra fue de 20 y 19 estudiantes en el grupo 201 y 202. Los instrumentos que se aplicaron fueron pruebas cuantitativas, test de inglés, test de inteligencia emocional Bar-On EQ; observación cualitativa, y diarios de campo. Los resultados

indicaron que no se observaron cambios significativos en el aprendizaje del vocabulario en inglés al implementar un enfoque de aprendizaje social y emocional. Sin embargo, se evidenció un desarrollo positivo en la fluidez del idioma dentro del grupo experimental durante la realización de los talleres. Este estudio concluyó que el fomento y fortalecimiento de la inteligencia emocional trascienden el entorno exclusivo de la escuela y el aula, dado que los resultados obtenidos no se alinearon con las expectativas previstas.

En el marco de su investigación para obtener el grado de licenciado, Hernández et al. (2020) llevaron a cabo un riguroso análisis en estudiantes de quinto grado de primaria con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico general, incluyendo la asignatura de inglés. La investigación, sustentada en un enfoque racionalista-deductivo complementario, empleó un diseño no experimental de alcance descriptivo. La muestra estuvo constituida por 31 estudiantes, a quienes se aplicaron el instrumento TMMS-24 y un registro de calificaciones que incluía el curso de inglés. Los hallazgos revelaron que el 54,8% de los participantes presentaron un nivel adecuado de inteligencia emocional, mientras que el 86,2% alcanzó un rendimiento académico elevado. Se concluyó, con sustento empírico, que existe una correlación directa y significativa entre ambos constructos.

Por su parte, en Bolivia, Alanoca (2017) en su estudio para obtener el grado de maestro, tuvo como objetivo determinar si el Programa de Inteligencia Emocional mejora el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 4to de Secundaria de la Unidad Educativa Príncipe de Luz. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, tipo de investigación explicativo-correlacional, diseño cuasiexperimental, método hipotético-deductivo y la técnica fue la guía de observación, la encuesta, el cuestionario y el test. Los instrumentos que se aplicaron fueron un el test TMMS-24 para medir el nivel de Inteligencia Emocional y otro test para saber el nivel de inglés de los estudiantes. Estos instrumentos se

dieron durante el pre y post test. La población fueron los jóvenes del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva estos jóvenes tienen la edad 14 a 16 años entre femeninos y masculinos, dentro de los cuales se tomó como muestra el 4to grado de secundaria. El análisis reveló que la mayoría de los estudiantes se encuentran en una etapa de progresión en el aprendizaje del inglés mediante el Programa de Inteligencia Emocional. Este programa no solo ha facilitado el desarrollo de sus competencias lingüísticas, sino que también ha potenciado su inteligencia emocional a través del aprendizaje del idioma, demostrando una clara correlación entre ambas áreas. En conclusión, se evidencia la eficacia de implementar un Programa fundamentado en la inteligencia emocional para optimizar el nivel de inglés en estudiantes de 4.º de secundaria.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, Vasquez (2022) en su estudio para obtener el grado de maestro, su objetivo principal fue determinar la relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022. Se empleó una investigación básica, de tipo correlacional, de diseño no experimental, con enfoque cuantitativo. Además, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, seleccionando a 222 estudiantes como muestra. A estos se les aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA y una lista de cotejo, que permitió obtener las calificaciones en el área de inglés. Los resultados indicaron una relación significativa y directa (Sig. < .05), aunque de grado bajo ($Rho=.241$), entre las dos variables analizadas. Las dimensiones de la inteligencia emocional que mostraron mayor relación con el aprendizaje del inglés fueron el componente intrapersonal, el manejo del estrés y el estado de ánimo general. Se concluye que la inteligencia emocional está vinculada de manera significativa y directa con las habilidades de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera, relacionadas con la variable de aprendizaje del idioma inglés.

En la misma línea, Guevara (2022), en su estudio para optar el grado de licenciado, tuvo como objetivo determinar la relación del nivel de interés del aprendizaje del idioma inglés con el nivel de la inteligencia emocional en los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Educación Adventista Americana de Juliaca. El estudio fue de tipo y diseño correlacional. La población estuvo compuesta por 78 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 26 alumnos de sexto grado de primaria, específicamente de la sección "A". Se aplicaron dos instrumentos: uno para medir el nivel de interés en el idioma inglés, compuesto por 15 ítems, y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE), que consta de 60 ítems. Los resultados mostraron que existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje del idioma inglés y el nivel de inteligencia emocional, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Concluyendo así que si existe una correlación significativa entre el aprendizaje del inglés y la inteligencia emocional.

Ureña (2020) en su estudio para obtener el grado de maestro, tuvo como objetivo determinar la influencia de la inteligencia emocional, en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de Piura, 2019. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de método analítico, con diseño descriptivo-correlacional. Se empleó la técnica de encuesta para medir la variable "Inteligencia Emocional", el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, y para la variable "rendimiento académico", se analizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el área de inglés. La encuesta fue aplicada a una población de 150 estudiantes del turno mañana. Los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa ($\text{Sig.} < .05$), directa y de alta magnitud entre el componente interpersonal y el aprendizaje del idioma ($\text{Rho} = .935$). Asimismo, se observó una correlación positiva considerable con el manejo del estrés ($\text{Rho} = .765$) y el estado de ánimo ($\text{Rho} = .752$). Concluyendo que, a mayor inteligencia emocional,

mejores son los logros académicos en el área de inglés, es decir, ambos constructos se relacionan de manera directa y significativa.

Finalizando con el contexto nacional, Moreno y Oyarce (2018), como parte de su estudio para optar el grado de licenciado, llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el curso de inglés. La investigación, de diseño correlacional y enfoque cuantitativo, abarcó a 58 estudiantes de 15 a 16 años pertenecientes al cuarto año de secundaria en tres secciones de un colegio de La Banda de Shilcayo. Para ello se utilizaron el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice-Na y registros de notas para la evaluación. Los hallazgos mostraron que el 48,2% de los participantes presentó una baja capacidad emocional y social, mientras que el 51,7% alcanzó un rendimiento en inglés clasificado como "en proceso". Un análisis más detallado reveló relaciones significativas con dimensiones como el componente intrapersonal ($Rho=0,501$), la adaptabilidad ($Rho=0,611$), el manejo del estrés ($Rho=0,208$) y el estado de ánimo ($Rho=0,434$). Finalmente, se concluyó que la inteligencia emocional tiene una relación significativa, positiva y moderada con el desempeño académico en inglés ($Rho=0,599$).

2.1.3. Antecedentes regionales

A nivel de la región de Tacna, Aldana (2018), en su estudio para obtener el grado de maestro, presentó una tesis con el propósito de analizar en qué medida la inteligencia emocional se asocia con el rendimiento académico (incluyendo el área de inglés) de los estudiantes del nivel secundario. La investigación consideró como unidades muestrales a 86 estudiantes del 9 quinto grado de secundaria a quienes se aplicó el test de BarOn con la intención de verificar el nivel de inteligencia emocional y la ficha de análisis documental para recoger información del rendimiento académico de los estudiantes. Luego de procesada la información se concluyó que ambas variables se correlacionan significativamente y con una magnitud moderada (0,445).

Muchica (2019), en su estudio para obtener el grado de doctor, investigó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluyendo el área de inglés, en estudiantes de secundaria de la I.E.N. Lastenia Rejas de Castañón, Tacna. Con una muestra de 93 estudiantes de una población de 450, utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA, adaptado por Ugarriza y Pajares en Perú, junto a fichas de registro documental. Los resultados evidenciaron una correlación positiva débil. Por lo que se concluye que los estudiantes con alto nivel de inteligencia emocional no siempre obtienen buen rendimiento, existiendo otros factores que explican el rendimiento académico.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Inteligencia emocional

Los primeros autores en introducir el término "inteligencia emocional" fueron los psicólogos estadounidenses Salovey y Mayer (1990) dirigiendo así la atención de los investigadores hacia su definición. Según ellos, esta inteligencia se refiere a la habilidad de manejar sentimientos y emociones, diferenciarlos y utilizarlos para guiar pensamientos y acciones. (p. 189)

A lo largo del tiempo, Salovey y Mayer (1997) revisaron su concepto de inteligencia emocional, concluyendo que este incluye la capacidad de percibir, valorar, y expresar emociones, generar sentimientos que apoyen el pensamiento, comprender las emociones y regularlas para fomentar el crecimiento emocional e intelectual. (p. 10)

Sin embargo, fue Goleman quien popularizó el concepto en su libro de mayor venta, definiendo la inteligencia emocional como una interacción con el mundo que implica el control de impulsos, autoconciencia, empatía y habilidades sociales, esenciales para la adaptación social. (Goleman, 1995, p. 43)

Goleman también argumentó que el coeficiente intelectual no es el principal indicador de inteligencia en la vida real, ya que la inteligencia académica no prepara completamente a las personas para enfrentar las dificultades y oportunidades de la vida. (p. 60)

Asimismo, según Bar-On (1997) la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad para adaptarnos y manejar las demandas y presiones del entorno. Además, considera que esta inteligencia es fundamental para el éxito en la vida, ya que impacta directamente en el bienestar general y la salud emocional. (p.14)

Modelos de inteligencia emocional

Según Carrasco (2021) los modelos de inteligencia emocional (IE) se dividen en dos: Los modelos mixtos: los cuales conectan diversas dimensiones de la personalidad, incluyendo el autocontrol, la motivación, la tolerancia a la frustración, la gestión de la ansiedad y el estrés, así como el asertividad, la perseverancia y la autoconfianza. Goleman y Bar-On son algunos de los principales autores de este enfoque. Por otro lado, los modelos de habilidades los cuales fundamentan el concepto de inteligencia emocional en la capacidad para procesar información emocional, sin incluir componentes de personalidad. Salovey y Mayer son los referentes más destacados de este tipo de modelo.

Modelo de IE según Mayer y Salovey

Desde el punto de vista de Salovey y Mayer (1997) la inteligencia emocional se considera una inteligencia basada en la adaptación de las emociones para resolver problemas y adaptarse eficazmente al entorno. Este modelo se compone de cuatro habilidades básicas:

- **Percepción emocional:** es la capacidad de identificar las emociones en uno mismo y en los demás. Esta habilidad es crucial, ya que una valoración precisa permite distinguir

entre expresiones emocionales auténticas y fingidas. Aquellos que desarrollan bien esta habilidad pueden reconocer las emociones ajenas, ajustar su comportamiento y responder rápidamente a su propio estado emocional.

- **Facilitación emocional:** se refiere a la habilidad de utilizar las emociones para potenciar el pensamiento, la creatividad y la resolución de problemas. Las emociones influyen en los procesos cognitivos, ayudando en la toma de decisiones y en la atención hacia la información relevante. A lo largo de la vida, las emociones evolucionan, guiando la atención y contribuyendo a un mejor entendimiento en la toma de decisiones.
- **Comprensión emocional:** implica la capacidad de analizar diversas emociones, entender su transición y distinguir entre ellas. Esto incluye comprender relaciones emocionales, identificar consecuencias y gestionar estados emocionales complejos y contradictorios.
- **Regulación emocional:** es la habilidad de gestionar tanto las emociones propias como las de los demás. Esta capacidad es fundamental para el bienestar individual, ya que permite comportarse adecuadamente en situaciones estresantes, moderar emociones negativas y valorar las positivas, facilitando así una buena adaptación. Incluye la tolerancia y agrupación de emociones, independientemente de su naturaleza.

Modelo de IE según Goleman

Daniel (1995) desarrollo su modelo fusionando principios psicología emocional y social, fundamentándose particularmente en los estudios pioneros de Peter Salovey y John Mayer quienes como se basan tanto en emociones personales como de los que nos rodean. Por lo que este modelo se organiza en torno a cinco capacidades fundamentales:

- **Conocer las propias emociones:** Este principio, inspirado en el "conócete a ti mismo" de Sócrates, implica tener conciencia de las propias emociones y reconocer un sentimiento en

el momento en que ocurre. La falta de esta habilidad puede llevar a una pérdida de control emocional.

- **Manejar las emociones:** Se refiere a la capacidad de regular y expresar adecuadamente los propios sentimientos. Suavizar expresiones de ira o irritabilidad es esencial para mantener relaciones interpersonales saludables.
- **Motivarse a sí mismo:** Las emociones impulsan acciones, por lo que emoción y motivación están estrechamente relacionadas. Dirigir las emociones y la motivación hacia el logro de objetivos es clave para la atención, la automotivación y la creatividad. El autocontrol emocional permite demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo que favorece el éxito en diversas metas.
- **Reconocer las emociones de los demás:** La empatía, una habilidad fundamental en las relaciones interpersonales, se basa en el entendimiento de las propias emociones. Las personas empáticas son más capaces de captar las necesidades y deseos de los demás, lo que las hace aptas para profesiones de ayuda, como la educación, la psicología o la atención médica.
- **Establecer relaciones:** La habilidad para crear buenas relaciones con los demás se basa en manejar sus emociones. Las competencias sociales son fundamentales para el liderazgo y la eficacia interpersonal. Aquellos que dominan estas habilidades pueden interactuar de manera efectiva y fluida con los demás.

Modelo de IE según Barón

En el modelo de Bar-On (1997), la inteligencia emocional se describe como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que afectan nuestra habilidad para enfrentar con éxito las presiones y demandas del entorno. En este modelo teórico propuesto se articula en torno a cinco pilares esenciales, cada uno compuesto por tres factores específicos,

sumando un total de 15 elementos cuantificables mediante su herramienta psicométrica, el EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*). Estos cinco pilares propuestos en un inicio fueron denominados:

- Percepción de uno mismo.
- Expresión de uno mismo.
- Componente interpersonal.
- Toma de decisiones.
- Manejo del estrés.

En la actualidad, hay más de 200 modelos que definen la inteligencia emocional. Sin embargo, los más reconocidos son los de Mayer y Salovey, así como el modelo de habilidades y rasgos de Reuven Bar-On, debido a la solidez de sus teorías. (Flores, 2023)

A. Dimensiones de la variable Inteligencia Emocional.

En la presente investigación subdividió la variable inteligencia emocional en 5 dimensiones, los cuales se tomaron del modelo de Bar-On (1997) debido a la solidez de la teoría, los cuales son:

Dimensión Intrapersonal

Según Gardner (1993) la inteligencia intrapersonal se define como la capacidad de entenderse a uno mismo, identificando tanto fortalezas como debilidades para lograr los objetivos personales. Esta inteligencia permite reflexionar y manejar de forma eficaz nuestros pensamientos y emociones. Incluye el entendimiento de nuestras propias ideas, talentos y habilidades, así como de nuestras metas personales. También abarca la habilidad de gestionar nuestras emociones y reacciones emocionales, regular la actividad mental, el comportamiento y el estrés.

Esta dimensión abarca las capacidades, competencias y habilidades relacionadas con uno

mismo, centrándose en la auto comprensión, el asertividad y la visualización positiva de uno mismo. Las habilidades que Bar-On (2006) incluye son:

- **Comprensión emocional:** es la habilidad para reconocer y entender los sentimientos de uno mismo.
- **Asertividad:** es la capacidad de expresar sentimientos, pensamientos y creencias de manera firme, defendiendo los propios derechos sin ser destructivo.
- **Autoconcepto:** se define como la manera en que una persona se percibe a sí misma, lo que abarca sus habilidades, características de personalidad y su función en la sociedad.
- **Autorrealización:** es la capacidad de reconocer las propias potencialidades.
- **Independencia:** es la habilidad para autocontrolar y autodirigir pensamientos y acciones, permitiendo una sensación de libertad emocional.

Dimensión Interpersonal

De acuerdo a Gardner (1993), la inteligencia interpersonal alude a la habilidad de comprender a los demás y relacionarse con ellos de forma efectiva. Esta inteligencia involucra la sensibilidad hacia señales como expresiones faciales, tono de voz, gestos y posturas, junto con la capacidad de responder de manera adecuada. Quienes poseen esta aptitud tienden a establecer relaciones con facilidad, logrando una conexión y comprensión de los otros. Igualmente, son capaces de reconocer y valorar las diferencias individuales, respetando las perspectivas ajenas y mostrando sensibilidad ante los motivos e intenciones de los demás. Esta capacidad les facilita interactuar de manera efectiva con una o varias personas, promoviendo relaciones positivas.

Esta dimensión se centra en la capacidad de escuchar, comprender y valorar los sentimientos de los demás. Las habilidades que Bar-On (2006) incluye son:

- **Empatía:** la capacidad de entender los sentimientos de los demás.

- Relaciones interpersonales: es la habilidad para establecer y mantener relaciones adecuadas con los demás.
- Responsabilidad social: la habilidad de ser un individuo cooperativo y constructivo en un grupo.

Dimensión Adaptabilidad

La adaptabilidad emocional, también conocida como "agilidad emocional," se refiere a la aptitud para manejar de manera equilibrada nuestros pensamientos y emociones, posibilitando respuestas ágiles y eficaces frente a contextos dinámicos y retos inesperados. David subraya que, en lugar de verse atrapadas en sentimientos complejos o en estructuras mentales inflexibles, las personas con un elevado grado de adaptabilidad emocional son hábiles en reconocer sus emociones sin sucumbir a ellas, adaptando sus comportamientos para mantenerse en consonancia con sus principios y metas fundamentales. (David, 2016)

De acuerdo con Bar-On (2006), la adaptabilidad es la habilidad de una persona para ajustarse de manera efectiva a los cambios y exigencias del entorno en el que se desenvuelve. Esta capacidad requiere una evaluación exhaustiva, tanto desde una perspectiva subjetiva como objetiva, de las circunstancias presentes, lo que facilita una comprensión profunda de las dinámicas en juego. Mediante este análisis, una persona adaptable es capaz de identificar los elementos clave de la situación y, a partir de ello, generar soluciones prácticas y constructivas que le permitan responder de forma adecuada y resiliente.

Así, la adaptabilidad no solo consiste en ajustarse a los cambios externos, sino que también implica una reflexión interna que permite una respuesta positiva y coherente ante los retos que puedan presentarse. Se refiere a la capacidad de afrontar problemas cotidianos. Las habilidades que el autor incluye son las siguientes:

- Solución de problemas: implica la habilidad de reconocer y manejar situaciones

desafiantes de forma eficaz, empleando el pensamiento crítico y competencias interpersonales para descubrir respuestas apropiadas."

- Pruebas de la realidad: se definen como procedimientos que ayudan a las personas a analizar la precisión de sus pensamientos y percepciones, garantizando que sus creencias se correspondan con la realidad objetiva.
- Flexibilidad: la capacidad de ajustarse a cambios en emociones, pensamientos y conductas según las circunstancias.

Dimensión manejo del estrés

El estrés se define como un estado de presión o tensión que una persona experimenta al enfrentarse a situaciones que exceden sus capacidades o los recursos de los que dispone. Este fenómeno no solo afecta la salud física, sino que también tiene consecuencias negativas en los ámbitos mental y social. Es fundamental destacar que, si el estrés no se aborda de forma preventiva o controlada, puede tener impactos profundos en el desarrollo personal, manifestándose como una respuesta de alarma que incluye estrés psicológico, físico y metabólico. (Capdevila & Segundo, 2005)

A su vez, Baram y Birnie (2024) complementan que el estrés en la infancia, conocido como adversidad en la infancia, tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo a lo largo de la vida. Esta adversidad incluye eventos traumáticos que abarcan diversos tipos de estrés físico y emocional, así como desventajas sociales. Los tipos de estrés se pueden categorizar según el nivel de amenaza y privación que representan, lo que indica que su experiencia y efectos pueden variar considerablemente.

Según Bar-On, (2006) esta dimensión se refiere al control que se tiene para mantener la calma frente a situaciones estresantes. Las habilidades que incluye son:

- Tolerancia al estrés: la capacidad de resistir eventos adversos y estresantes.

- Control de los impulsos: la habilidad de resistir o demorar impulsos, manteniéndose calmado y trabajando bajo presión, sin desmoronarse emocionalmente ante eventos estresantes.

Dimensión Estado de Ánimo General

En cuanto al estado de ánimo, se define como un sentimiento fundamental que suele extenderse a lo largo del tiempo. Este estado emocional, que puede ser positivo, negativo o neutro, está vinculado a una idea o evento y perdura por un periodo específico. Los estados de ánimo surgen de una combinación de energía y tensión y se reflejan en la conducta de las personas, pudiendo generar somatizaciones o cambios fisiológicos que afectan su productividad y bienestar. (Portner, 2018)

Además, Vroemen, et al. (2023) destacan que el estado de ánimo afecta la toma de decisiones, puesto que un estado de ánimo positivo puede mostrar un mejor desempeño en comparación con aquellos en un estado de ánimo negativo. También se menciona que la percepción, expresión y regulación de las emociones pueden variar según el sexo y la edad, lo que es relevante para interpretar el estado de ánimo.

Por su parte Bar-On (2006) añade que el estado de ánimo actúa como un facilitador de la inteligencia emocional. Las habilidades que incluye en esta dimensión son:

- Felicidad: la manifestación de bienestar.
- Optimismo: una visión positiva sobre las cosas o eventos, disfrutando de la compañía de estas experiencias.

Importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje.

La inteligencia emocional es fundamental debido a que las personas emocionalmente inteligentes pueden reconocer y expresar sus emociones, entenderse a sí mismos, potenciar sus habilidades y llevar una vida saludable y feliz. También son capaces de entender cómo se

sienten los demás y de sostener relaciones interpersonales satisfactorias sin depender de otros. Generalmente, son optimistas, flexibles, realistas, logran resolver problemas y manejar el estrés manteniendo el control. (Bar-On, 1997)

Aunando a lo anterior, Pilco y Arapa (2019) resaltan que la importancia de la inteligencia emocional radica en la capacidad de gestionar las emociones para el propio bienestar. Desarrollar esta inteligencia contribuye a una vida más confiada y segura.

Asimismo, (Zarzosa, 2022) señala que la inteligencia emocional, cuando se desarrolla adecuadamente, impacta positivamente en diferentes ámbitos de la vida del individuo, como el social, académico y laboral. Esta influencia es beneficiosa, ya que permite a las personas reconocer y gestionar sus emociones, dirigiéndolas hacia conductas saludables. Esto contribuye a mantener su estabilidad emocional y fomenta su bienestar psicológico.

Sumado a ello, Barragán et al. (2021) indica que una adecuada inteligencia emocional en los estudiantes favorece relaciones interpersonales efectivas, facilita la adaptación y mejora la resiliencia. También fomenta el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación y aprendizaje. Por lo tanto, desarrollar habilidades emocionales es fundamental para el rendimiento académico. El éxito de los estudiantes no se basa únicamente en su capacidad intelectual, sino que está significativamente influenciado por su capacidad emocional.

Cabe agregar que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional son más capaces de regular, comprender y controlar sus emociones, tanto propias como ajenas. Esto se relaciona con la autodirección, que implica la habilidad de guiarse a uno mismo, mostrando valores como la integridad y la honestidad, siendo conscientes de las propias acciones, adaptándose y alcanzando metas establecidas. Además, las habilidades sociales desarrollan competencias que incluyen tanto habilidades emocionales como cognitivas. Estas competencias están asociadas a procesos comunicativos, donde los individuos pueden emitir

mensajes asertivos y demostrar madurez en la gestión de conflictos, liderazgo y en la adaptación a la incertidumbre y el cambio. (Huamán et al., 2021)

Igualmente, los autores García y Lobatón (2019) sostienen que trabajar en la inteligencia emocional permite a los estudiantes generar y compartir contribuciones lingüísticas significativas, siempre que el docente les brinde oportunidades para mejorar su comprensión y comunicarse en contextos afectivos que reconozcan, gestionen y utilicen las emociones. Señalan que un adecuado manejo de estas habilidades se traduce en altos niveles de persistencia y motivación, aspectos cruciales en el aprendizaje de idiomas, ya que ayudan a disminuir la frustración.

2.2.2. Aprendizaje de inglés

A. Adquisición de significados.

Para definir el concepto de "aprendizaje de inglés", es práctico analizar cada término por separado. En cuanto a "aprendizaje", la Real Academia Española, (2024) ofrece varias definiciones. Se destaca como "acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa", además referente a lo psicológico, indica que es una "adquisición por la práctica de una conducta duradera." Por otro lado, "inglés" se refiere a una "lengua germánica occidental, que se emplea como lengua de comunicación en todo el mundo."

Así pues, el aprendizaje es una transformación en la capacidad humana, la cual perdura a través del tiempo y no se debe únicamente al desarrollo natural, sino que emerge de la experiencia directa y la práctica constante. (Gagné, 1965)

Referido a lo anterior, para Gutierrez y Ortega (2021) el aprendizaje se contempla como un proceso mental constructivo que transforma y produce el conocimiento, con el fin de simplificar el progreso del estudiante. En este proceso, influyen varios aspectos, como la personalidad, los factores biológicos, psicológicos y sociales.

Por otro lado, el inglés se precisa como un idioma hablado en todo el mundo, lo cual lo hace una lengua internacional. Se usa para diversos propósitos y es reconocido como un medio de comunicación global, incluso facilitando la comprensión de la era digital. (Araoz, 2020)

De forma similar Figueroa y Reynoso (2020) ven el inglés como un idioma conocido y hablado en todo el mundo, útil para el intercambio cultural y comercial. Aprenderlo implica dominar conceptos, conductas y patrones humanos que luego facilitan la socialización. Por ello, los colegios lo integran en sus currículos debido a la necesidad de preparar a los estudiantes para su inserción en el mundo globalizado. (Medina, 2021)

Referido a ambos términos, Ausubel (1983) afirma que el dominio de un idioma implica adquirir un conjunto de símbolos, tanto antiguos como actuales. Aprender a leer se basa en el uso de símbolos escritos y hablados, interpretando mensajes de ambos tipos. Al aprender otros idiomas, se emplean equivalencias con los nuevos símbolos, tanto para hablar como para escribir. Además, el conocimiento significativo de la lengua materna permite apreciar los códigos de idiomas similares a esta.

En ese sentido, Álvarez (2020) considera que aprender inglés implica alcanzar un alto nivel de conversación y la capacidad de comunicarse con fluidez con quienes dominan el idioma, entendiéndolos por completo.

Por su parte Hernán (2020) señala que la práctica del inglés debe comenzar en la primera infancia, ya que los niños aprenden cualquier idioma al practicarlo desde temprana edad, observando y escuchando a quienes hablan en su entorno.

De acuerdo a todo lo anterior, el aprendizaje de inglés es un proceso en el cual se adquiere y desarrolla conocimientos o destrezas vinculadas al uso del idioma extranjero en mención. Asimismo, este proceso implica más que simplemente adquirir habilidades lingüísticas. Es una acción dinámica y constructiva que transforma el conocimiento a través de la práctica, influyendo en el desarrollo cognitivo, social y cultural del individuo. El inglés,

como lengua internacional, no solo facilita la comunicación global, sino que también es fundamental para integrarse en un mundo interconectado y digitalizado. Aprenderlo desde una edad temprana permite una mejor adquisición de los símbolos, estructuras y patrones del idioma, lo que a su vez favorece una comunicación fluida y una comprensión integral en diversos contextos sociales y culturales.

B. Dimensiones del aprendizaje del inglés.

Las dimensiones que considero el presente estudio se enlazan al Currículo Nacional de Perú el cual busca que los estudiantes alcancen el dominio del inglés al final de la secundaria, enfocándose en las cuatro habilidades clave del idioma: habilidad del habla, de escucha, de lectura, y de escritura. Aunque no menciona explícitamente la habilidad de escucha, se incluye de manera implícita en la habilidad de habla.

Asimismo, estas habilidades están alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia que ofrece una base común para programas de idiomas y evaluación, describiendo lo que los estudiantes deben aprender para comunicarse eficazmente y definir niveles de dominio para evaluar su progreso en cada fase del aprendizaje. (Consejo de Europa, 2002)

C. Habilidad de habla.

Hablar es la habilidad más importante para adquirir el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, donde los alumnos se comunican con otros para lograr sus objetivos generales y objetivos específicos o para expresar sus opiniones, puntos de vista, esperanzas e intereses. (Rao, 2018). Asimismo, añade que hablar es una habilidad productiva que los estudiantes deben desarrollar para comunicarse con fluidez.

Según los autores Derakhshan et al. (2016) la capacidad de expresarse oralmente implica poder comprender a hablantes nativos de una segunda lengua sin necesidad de que

hablen más lento, repitan o en condiciones acústicas normales, incluso si hay ruidos de fondo o diferentes acentos. Además, incluye la habilidad de hablar de manera fluida y con estructuras gramaticales correctas, logrando que la comunicación sea clara y, en el mejor de los casos, que la persona pueda pasar por un hablante nativo sin causar dificultades de entendimiento.

La habilidad del habla, es definida por MINEDU (2016) como una interacción activa o dinámica entre dos o más personas para expresar sus pensamientos y sentimientos. Esta habilidad dentro del Currículo Nacional se nombra “se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera”, esta competencia espera que los estudiantes puedan desarrollar las siguientes capacidades:

- Obtiene información de textos orales
- Infiere e interpretar información de textos orales.
- Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.

Para Rajendran y Yunus (2021) el hablar es una habilidad productiva esencial para transmitir información mediante un sistema de sonidos con significado. Su desarrollo requiere tanto la práctica guiada como una sólida base en gramática, que facilita el aprendizaje de las habilidades orales y escritas en una lengua extranjera como el inglés.

Aunque el estudio formal es útil, la inmersión en un entorno donde se habla el idioma es clave para acelerar el aprendizaje.

En línea a lo anterior los autores añaden que hablar implica no solo pronunciar sonidos, sino también la interrelación de pensamientos, ideas y emociones, y solo se perfecciona mediante la práctica constante. La capacidad de expresarse correctamente es fundamental para

una comunicación efectiva, haciendo del arte de hablar una herramienta poderosa para impactar a los demás. Complementando esa idea Harmer (2007) da a conocer diferentes razones para que los estudiantes hablen en el aula, estas son:

- Oportunidades de ensayo: Las actividades de hablar permiten a los estudiantes practicar cómo hablar en situaciones de la vida real, pero en un entorno seguro como el aula.
- Retroalimentación: Las tareas de conversación permiten tanto a los estudiantes como al profesor evaluar el progreso. Se puede identificar lo que los estudiantes están logrando y también los problemas de idioma que enfrentan.
- Automatización del lenguaje: Cuantas más oportunidades tienen los estudiantes de usar los elementos del lenguaje que han aprendido, más automático se vuelve su uso, lo que los convierte en usuarios del idioma más autónomos y fluidos. (p.33)

D. Habilidad de escucha.

La escucha, según lo postulado por Buck (2001) constituye un proceso dinámico en el cual se configura el significado mediante la aplicación del conocimiento a los estímulos sonoros que se reciben. Este mecanismo no se limita únicamente a la información lingüística, como las palabras y las estructuras gramaticales, sino que también abarca información no lingüística, que incluye el contexto, el tono de voz y otros elementos paralingüísticos que enriquecen la interpretación del mensaje.

Además, se destaca que escuchar es una habilidad receptiva que implica silencio y atención selectiva por parte del oyente, de acuerdo con sus objetivos. Para que los estudiantes desarrollen esta habilidad, el profesor debe crear una necesidad de escuchar, asignándoles tareas relacionadas con los textos que deben aprender a procesar. Escuchar de manera efectiva requiere práctica constante, ya que aunque se esté en silencio, la mente divaga, impidiendo una comprensión real. Por ello, es crucial fomentar y desarrollar esta destreza tanto en niños

como en adultos para facilitar una comunicación efectiva. (Carrasco, 2021)

De acuerdo con Newton y Nation (2020) definen que el proceso de comprensión auditiva es mental e invisible, lo que lo hace difícil de observar y analizar en comparación con la expresión lingüística. Escuchar requiere mucha práctica, ya que la atención y el conocimiento del código lingüístico son esenciales. Tanto el emisor como el receptor están expuestos a sonidos no lingüísticos que deben ser discriminados para entender el mensaje correctamente. A diferencia de la lectura, la escucha es una actividad no observable y no puede repetirse de la misma manera, lo que la hace más compleja y exige un análisis interno profundo para captar el significado del mensaje escuchado. Añaden que para que el aprendizaje enfocado en el lenguaje sea efectivo, se deben cumplir ciertas condiciones:

- Los estudiantes deben prestar atención deliberada a las características del lenguaje.
- Los estudiantes deben procesar estos elementos en formas profundas y reflexivas.
- Debe haber oportunidades para atención repetida y espaciada a los mismos elementos.
- Los elementos en los que se centra el aprendizaje deben ser simples y no depender de conocimientos avanzados que los estudiantes aún no posean.
- Las características estudiadas en esta modalidad también deben aparecer frecuentemente en las otras tres áreas de aprendizaje del curso.

Con una idea complementaria, según Alanoca (2017) algunas de las razones para que los estudiantes escuchen en el aula son:

- a) Conexión con otras habilidades: Escuchar un texto ayuda al estudiante a conectar el contenido auditivo con las estructuras gramaticales que está aprendiendo.
- b) Participación activa: Las habilidades de escucha son esenciales para el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes adquirir conocimientos e información, logrando éxito en la comunicación con los demás. Esto refuerza la idea de que escuchar no es solo recibir sonidos, sino también obtener información significativa que puede ser comprendida,

compartida o analizada.

- c) Preparación para tareas más complejas: Los estudiantes necesitan practicar la escucha en segunda lengua para estar preparados para tareas más complejas, como la comprensión de ambigüedades o discursos con dobles sentidos, especialmente si están preparando un examen.

E. Habilidad de lectura.

En relación con la habilidad de lectura, MINEDU (2016) lo define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Esta habilidad dentro del Currículo Nacional se nombra “lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera”, esta competencia espera que los estudiantes puedan desarrollar las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto escrito
- Infiere e interpreta información del texto
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrita

Asimismo, la lectura es clave para la comunicación a distancia, esencial en la comprensión de textos académicos, de entretenimiento y sociales, tanto en una lengua materna como en una segunda lengua. Esta habilidad está vinculada a áreas como la fonología, morfología y gramática, pero a menudo no se practica lo suficiente, especialmente entre los estudiantes principiantes, quienes carecen de motivación y no la ejercitan con frecuencia. (Gorsuch & Taguchi, 2008)

Desde el punto de vista de Penagos y Morales (2022) aunque hablar inglés es tal vez la habilidad más promovida y valorada entre los grupos de interés, la capacidad de leer y comprender textos en este idioma constituye una competencia lingüística esencial que funciona como puerta de entrada a la información textual y contextual. Esta habilidad se vuelve particularmente relevante en una era dominada por lo digital y por las nuevas metodologías de

aprendizaje impulsadas por la pandemia, donde el acceso y manejo de contenidos en inglés se han convertido en herramientas clave para la adquisición de conocimientos y la interacción global.

Es importante complementar que la metacognición desempeña un rol esencial en la facultad de los lectores para discernir y autogestionar su proceso de lectura. A su vez, se plantea que los lectores competentes no solo comprenden el contenido del texto, sino que también son plenamente conscientes de las estrategias que emplean para entenderlo y poseen la capacidad de ajustarlas conforme sea necesario para optimizar su comprensión. Esta destreza abarca elementos como la planificación, el monitoreo y la evaluación del entendimiento, lo cual permite a los lectores identificar posibles dificultades en su interpretación y aplicar estrategias para superarlas con éxito. (Garner, 1987)

Existen múltiples razones para que los estudiantes lean, ya sea por motivos laborales, académicos o por placer. Además, la lectura contribuye al desarrollo y refinamiento del lenguaje, lo que beneficia diversas áreas de la vida de los estudiantes. De acuerdo a Harmer (2007) estas se clasifican en:

- a) Mejora de la expresión: La lectura mejora tanto la expresión oral como escrita, y facilita una comunicación más fluida.
- b) Ampliación del vocabulario y ortografía: Ayuda a aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía.
- c) Relaciones comunicativas: La lectura enriquece las conexiones personales y facilita la comunicación entre las personas.
- d) Claridad de pensamiento: Facilita la exposición del propio pensamiento y desarrolla la capacidad de pensar con rapidez.
- e) Conocimiento cultural y científico: Aumenta los antecedentes culturales, proporciona información, conocimientos y satisface la curiosidad intelectual.

- f) Autoaprendizaje: La lectura fomenta el autoaprendizaje al permitir ampliar el conocimiento ya adquirido.

F. Habilidad de escritura.

Respecto a la habilidad de escritura, MINEDU (2016) lo define como el uso del lenguaje escrito para construir en el texto y comunicarnos a otros. Esta habilidad dentro del Currículo Nacional se nombra “escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”, esta competencia espera que los estudiantes puedan desarrollar las siguientes capacidades:

- Adecúa el texto a la situación comunicativa.
- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Desde el punto de vista de Hedge (2005) la escritura se concibe como una de las destrezas más arduas de dominar en el aprendizaje de una lengua extranjera, dada su intrincada naturaleza y la multiplicidad de habilidades necesarias para emplear el lenguaje escrito con eficacia. Este proceso abarca un abanico de competencias que involucran destrezas cognitivas, colaborativas, sociales y psicomotoras. Asimismo, las tareas de escritura requieren desde habilidades fundamentales, como la correcta ortografía, entonación y selección léxica hasta aptitudes de alta complejidad, tales como la planificación y estructuración de un texto, además de la generación y organización de ideas

Cabe resaltar que la producción del lenguaje, según Newton y Nation (2020), implica una secuencia de salida del significado en el aprendizaje, es decir hablando y escribiendo, es por eso que se destaca la importancia de centrarse en la utilización activa del idioma por parte de los estudiantes. Según los autores, para que la salida enfocada en el significado sea efectiva,

se aplican ciertas condiciones que son similares a las de la entrada enfocada en el significado.

Estas condiciones son:

- Los estudiantes deben hablar y escribir sobre cosas que les son mayormente familiares.
- El objetivo principal de los estudiantes es transmitir su mensaje a otra persona.
- Solo una pequeña proporción del lenguaje que necesitan usar debe ser desconocida para ellos.
- Los estudiantes pueden utilizar estrategias de comunicación, diccionarios o información previa para compensar las lagunas en su conocimiento productivo.

Debe haber numerosas oportunidades para producir el lenguaje.

En lo cuanto a la postura de Carrasco (2021) define la escritura como una habilidad fructífera empleada para transmitir información mediante sistemas grafológicos que ofrecen un significado. Asimismo, el autor destaca que, al igual que con la expresión oral, los profesores deben proporcionar modelos de textos escritos y guiar a los estudiantes en su práctica. Muchas personas que no se expresan fluidamente de manera verbal desarrollan habilidades especiales en la escritura, convirtiéndose en poetas, historiadores o investigadores. Es crucial tener claro el propósito, destinatario y contenido de lo que se escribe para evitar incoherencias. Aunque hablar es considerado la destreza más importante del lenguaje, ya que distingue al ser humano de otras especies, la escritura requiere también una profunda comprensión de estos elementos.

Así pues, en consonancia a lo anterior, Harmer (2007) da a conocer las siguientes razones para practicar la habilidad de escribir en el aula:

- a) Tiempo de pensamiento: La escritura ofrece a los estudiantes más tiempo para procesar el lenguaje en comparación con la conversación espontánea, lo que les permite reflexionar sobre el idioma y organizar sus ideas de manera más estructurada.
- b) Procesamiento del lenguaje: Al escribir, los estudiantes tienen más oportunidades de

pensar en el lenguaje, lo que ayuda tanto en el estudio como en la activación de lo aprendido.

- c) Estructura y coherencia: La escritura automáticamente organiza las ideas de manera coherente y cohesiva basándose en la gramática del idioma, lo que facilita la transmisión de un mensaje claro.
- d) Práctica con diferentes intenciones: Es importante que los estudiantes practiquen la producción escrita en diversos formatos, como correos electrónicos o cartas, con diferentes propósitos comunicativos.

G. Importancia del aprendizaje del inglés.

El aprendizaje del inglés es vital porque actúa como una herramienta de comunicación global que da acceso a información y tecnologías avanzadas. Dominar este idioma permite a las personas relacionarse con distintas realidades y ampliar sus oportunidades en múltiples campos, como la academia, la tecnología y el trabajo. Puesto que la enseñanza se enfoca en desarrollar competencias prácticas en los estudiantes y a su vez está alineada con el Marco Común Europeo de Referencia, garantizando estándares de aprendizaje aceptados globalmente, lo que los prepara para la interacción en un mundo cada vez más interconectado. (MINEDU, 2016)

Es importante acotar que el inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo, con aproximadamente 1,400 millones de hablantes a nivel mundial, de los cuales 380 millones son hablantes nativos, mientras que 1,020 millones lo utilizan como segundo idioma o lengua extranjera. (Fernández, 2023)

Por lo visto líneas arriba, incorporar la interculturalidad en la educación facilita que los estudiantes adquieran el idioma al mismo tiempo que desarrollan habilidades sociales y metacognitivas cruciales para convertirse en ciudadanos globales. Este desarrollo, tanto

personal como profesional, los prepara para interactuar en el ámbito internacional, acceder a oportunidades laborales en empresas multinacionales y participar en colaboraciones académicas. (Rodas & Rodas, 2021)

Bajo la consideración de Rodríguez (2021) el dominio del inglés proporciona a los estudiantes más oportunidades de éxito en el ámbito laboral. No solo facilita el acceso a mejores empleos, sino que también permite acceder a salarios más altos y mejorar el rendimiento en diversas áreas del trabajo, tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, el inglés no solo es una herramienta de comunicación, sino también un puente hacia el progreso y la competitividad en el entorno laboral.

Sin embargo, desde la perspectiva de Pilco y Arapa (2019) el aprender idiomas extranjeros no solo otorga a los estudiantes ventajas en el competitivo mercado laboral actual, sino que también los ayuda a desarrollar habilidades comunicativas y a comprender contextos sociales diferentes. Este crecimiento intelectual les brinda una visión más amplia de la vida. No obstante, el autor considera que el aprendizaje de un idioma extranjero depende no solo de los profesores y alumnos, sino también de otros elementos externos.

Por ende, el aprendizaje del inglés es fundamental en el mundo actual, tanto por su papel como lengua global, como también por las oportunidades que brinda en diversos ámbitos, como el académico y el profesional. Además de aquello el tener la capacidad de comunicarse en inglés permite a los estudiantes acceder a un vasto universo de información y conectar con diferentes culturas, lo cual es esencial en un entorno laboral cada vez más competitivo e interconectado.

Así también, la inclusión de la interculturalidad en la enseñanza enriquece la experiencia de aprendizaje al fomentar habilidades sociales y una comprensión más profunda

de la diversidad. En definitiva, dominar el inglés no solo es una herramienta para el éxito profesional, sino también un medio para convertirse en un ciudadano global informado y comprometido.

2.3. Marco conceptual

a. Inteligencia emocional

Se define como la aptitud para reconocer, comprender y gestionar eficazmente las emociones propias y las ajenas, de manera que favorezca relaciones interpersonales armoniosas, el logro de metas, la superación de adversidades y la mitigación del estrés (Torres, 2006)

b. Inteligencia intrapersonal

Alude al conocimiento profundo de los procesos internos personales, incluyendo pensamientos, emociones y acciones, lo que permite una reflexión consciente y un entendimiento integral de uno mismo (Gardner, 1995).

c. Inteligencia interpersonal

Se refiere a la capacidad de interactuar de manera efectiva y colaborativa con otros, fomentando relaciones sociales funcionales y productivas, a diferencia de la inteligencia intrapersonal, que tiene un enfoque introspectivo y privado (Gardner, 1995).

d. Adaptabilidad

Implica la habilidad de ajustarse con eficacia a cambios ambientales y resolver problemas de forma flexible, garantizando la continuidad del compromiso y la productividad frente a demandas fluctuantes (Chiavenato, 2012).

e. Manejo del estrés

Consiste en gestionar y reducir las tensiones experimentadas en situaciones adversas mediante ajustes emocionales y físicos. Este proceso depende tanto del nivel de estrés percibido como del deseo de cambio del individuo (Gardner, 1995).

f. Estado de ánimo general

Representa la tonalidad emocional predominante de una persona en un momento específico. Puede variar entre placentero o desagradable, expansivo o introspectivo, y suele estar vinculado al humor personal en un contexto dado (Gardner, 1995).

g. Autorregulación emocional

Destreza para gestionar respuestas emocionales según las exigencias del contexto, equilibrando la espontaneidad y el control emocional para adaptarse socialmente y reaccionar adecuadamente (Gardner, 1995).

h. Aprendizaje

El aprendizaje se precisa como una acción cambiante dentro de la capacidad de las personas las cuales puede mantenerse y no solo darlo por asignado al proceso de desarrollo. (Gagné, 1965)

i. Idioma

Un idioma consiste en un conjunto de reglas y principios que habilitan la creación y comprensión de una cantidad infinita de oraciones utilizando un número limitado de elementos. (Chomsky, 1957)

j. MCER

Es un estándar internacional que ofrece directrices para el diseño de programas de aprendizaje de idiomas, currículos, pruebas y métodos de evaluación comparativa. Este marco

se centra en desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, incluyendo la expresión oral, la redacción y la comprensión tanto de textos orales como escritos (MCER, 2001).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Se evidencia relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

2.4.2. Hipótesis específicas

HE1. Se evidencia relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

HE2. Se evidencia relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

HE3. Se evidencia relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

HE4. Se evidencia relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

HE5. Se evidencia relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

2.4. Operacionalización de variables

Tabla 1*Operacionalización de variables.*

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Inteligencia Emocional	En términos generales, denota la facultad de ejercer un control meticuloso sobre las emociones y sentimientos propios y de los demás, discernir entre ellos con precisión y emplear esta información de manera estratégica para guiar tanto el raciocinio como las acciones. (Salovey & Mayer, 1997)	Intrapersonal	Comprensión Emocional	7,9,23,35,52,63,88,116
			Asertividad	22,37,67,82,96,111,126
			Autoconcepto	11,24,40,56,70,85,100,114,129
			Autorregulación	6,21,36,51,66,81,95,110,125
		Interpersonal	Independencia	3,19,32,48,92,107,121
			Empatía	18,44,55,61,72,98,119,124
			Relaciones interpersonales	10,23,31,39,55,62,69,84,99,113,128
		Adaptabilidad	Responsabilidad Social	16,30,46,61,72,76,90,98,104,119
			Solución de problemas	1,15,29,45,60,75,89,118
			Pruebas de la realidad	8,35,38,53,68,83,88,97,112,127
		Manejo de estrés	Flexibilidad	14,28,43,59,74,87,103,131
			Tolerancia del estrés	4,20,33,49,64,78,93,108,122
		Estado de ánimo en general	Control de Impulsos	13,27,42,58,73,86,102,110,117,130
Felicidad	2,17,31,47,62,77,91,105,120			
			Optimismo	11,20,26,54,80,106,108,132

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Aprendizaje del inglés	Proceso de travesía compleja en la que los estudiantes forjan conocimientos y destrezas mediante la exposición al idioma, la interacción y la práctica continua. Este desarrollo implica, a su vez, la integración de factores tanto cognitivos como sociales, haciendo del aprendizaje de una lengua extranjera un fenómeno multifacético y dinámico. (Lightbown & Spada, 2013)	Habilidad de escucha	Escucha palabras que describen acciones y apariencia	1-5
			Escucha números y palabras deletreadas	6-10
			Escucha información específica que responde a diferentes preguntas	11-15
			Escucha palabras, colores y preposiciones de lugar	16-20
		Habilidad de habla	Se expresa con vocabulario y gramática adecuada	-
			Se expresa con correcta pronunciación	-
			Se expresa con correcta interacción	-
		Habilidad de lectura	Lee frases cortas y reconoce el significado de las palabras	1-5
			Lee frases amplias sobre una imagen y reconoce si el significado es el correcto	6-10
			Lee un texto y lo completa con palabras de un recuadro	16-20
		Habilidad de escritura	Escribe palabras en base a letras sueltas	11-15
			Escribe respuestas de una palabra a preguntas sobre un cuento ilustrado	21-25

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1. Descripción del tipo y diseño de investigación

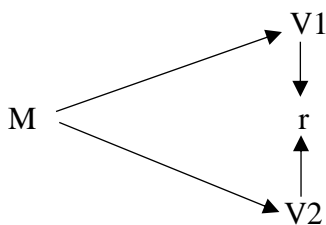
3.1.1. Tipo y nivel de investigación

Se empleó una investigación tipo básica, pues su contribución constituye una base teórica esencial que enriquece y respalda el desarrollo de otros tipos de investigación (Salinas, 2012). Por otro lado, el nivel de investigación fue correlacional, debido a que se fundamenta en la recopilación y el análisis exhaustivo de datos cuantitativos estadísticamente para contrastar hipótesis y examinar vínculos entre variables. (Hernández et al., 2014)

3.1.2. Diseño de investigación

Se ha utilizado un diseño no experimental, puesto que se emplea con el propósito de discernir la conexión entre dos o más variables sin intervenir en ellas, lo cual permite examinar cómo se vinculan estas variables dentro de su entorno natural y sin alteraciones experimentales. (Mejía, 2017)

El diagrama representativo es el siguiente:



Dónde:

M: muestra de la investigación

V1: variable: inteligencia emocional

V2: variable: aprendizaje del inglés

r: relación entre las variables

3.2. Descripción de la población y muestra

3.2.1 Población

La presente investigación se realizará en estudiantes del sexto ciclo en una Institución Pública, ubicada en el Departamento de Tacna, provincia de Tacna en el año 2023.

Tabla 2

Población de estudio.

AÑO	SECCIÓN	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
1ro	“A”	25
2do	“B”	25
TOTAL		50

Fuente: Registro de asistencia de la Institución

3.2.2 Muestra

El tamaño de la muestra fue conformado por 50 estudiantes de primero y segundo grado de secundaria de la Institución Educativa María Ugarteche de Mac Lean, de Tacna. Esta propuesta de tamaño muestral encuentra respaldo en los planteamientos de Hernández et al. (2014), quienes afirman que “en los diseños correlacionales, el número mínimo recomendado para una muestra es de 30 participantes” (p.186).

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el cuarto año del nivel secundario de la institución educativa.
- Estudiantes asistentes el día de la aplicación del instrumento de investigación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes no matriculados sexto ciclo del nivel secundario de la institución educativa.
- Estudiantes no deseosos de participar en la investigación.
- Estudiantes no asistentes el día de la aplicación del instrumento de investigación.

3.3. Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación

3.3.1. Técnicas de muestreo

La técnica que se utilizó en el presente estudio es un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual se caracteriza por no permitir que todos los individuos de una población tengan la misma oportunidad de ser seleccionados. (Hernández, 2012) Esta técnica según Vara (2012) suele ser común de ejecutar ya que son más económicos, rápidos y menos complicados. En efecto al basar la población de este estudio en un ámbito educativo es mucho más factible debido a que los estudiantes suelen estar organizados en aulas y secciones, lo que facilita y agiliza el proceso de agruparlos y posteriormente aplicar los instrumentos de investigación.

3.3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para determinar la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizó la técnica de encuesta y el instrumento fue un cuestionario denominado “Inventario de coeficiente emocional ICE de Bar-On”, el cual fue adaptado por la autora peruana Nelly Ugarriza Chávez, del *EQ-I Bar-O Emotional Quotient Inventory* de Reuven Bar-On, este consta de 133 ítems los cuales se agruparon en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, en cuanto a la medición se usó una escala de cinco categorías que abarca desde (1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = algunas veces, 4 = muchas veces y 5 = siempre). (Ugarriza, 2001)

Cabe resaltar que el instrumento de Bar-On es ampliamente validado y aceptado en el campo de la psicología. Varias investigaciones han corroborado que el EQ-I exhibe una notable fiabilidad y consistencia interna, con coeficientes alfa que superan la barrera de 0.70 en sus distintas subescalas. Esto propone que los ítems del instrumento evalúan de manera coherente los mismos dominios de la inteligencia emocional. (Petrides & Furnham, 2000) Por

su parte, Ugarriza (2001) reveló una consistencia interna muy alto del inventario, con un coeficiente alfa de 0.93 para el coeficiente emocional.

Por otro lado, la variable aprendizaje del inglés fue medido mediante un examen como técnica, y como instrumento la prueba escrita internacional denominado Pre A1 Starter de la Universidad de Cambridge. El instrumento no precisó verificaciones de confiabilidad ni validez, dado que es un examen internacional con estándares validados, según lo detallan en su página oficial (<https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/research-and-validation>).

Diversos estudios han evidenciado que el Pre A1 Starters es sumamente eficaz para la valoración de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes en las etapas iniciales de su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos en este examen muestran una correlación significativa con otros instrumentos de evaluación del idioma, lo que fortalece su validez de criterio. (Bailey, 2005)

La fiabilidad de los exámenes de Cambridge ha sido comprobada mediante rigurosos análisis estadísticos que demuestran la uniformidad de las puntuaciones entre distintos grupos de estudiantes. Esto certifica que el examen genera resultados sólidos y consistentes en diversas aplicaciones, lo que respalda su estabilidad y precisión. (Cambridge English, 2019) Complementando a ello Muñoz (2021) en su estudio obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.792, evidenciando que el instrumento posee un nivel de fiabilidad adecuado.

A su vez, el Pre A1 Starters se encuentra intrínsecamente vinculado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL), lo que garantiza que tanto su contenido como su nivel de complejidad sean idóneos para la evaluación de competencias lingüísticas en su forma más elemental. Esta correlación estandariza la medición de habilidades a escala tanto europea como internacional. (Cambridge English, 2018)

Tomando en cuenta al Consejo de Europa, al identificar que tanto el examen Pre A1 Starters como el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016 están en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual define criterios universales para la evaluación de competencias lingüísticas. Se ha decidido incorporar las escalas del CNEB, dado que se garantiza que los resultados sean relevantes y comparables, promoviendo una evaluación coherente que se alinea con los estándares nacionales e internacionales.

Tabla 3

Prueba Pre-A1 Starters de Cambridge.

Criterio de evaluación según la Universidad de Cambridge	Criterio de evaluación según MINEDU	Interpretación
Nivel 1 y 2	Inicio	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo
Nivel 3	Proceso	Cuando el estudiante está próximo o cerca del nivel esperado, por lo que necesita acompañamiento
Nivel 4	Logro esperado	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado, demostrando manejo satisfactorio
Nivel 5	Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado

Fuente: (Cambridge English, 2024; MINEDU, 2016)

3.3.3. Técnicas de procesamiento y presentación de datos

3.3.3.1. Procesamiento de datos.

Procesamiento:

- Aplicación de encuesta
- Aplicación de examen de conocimiento
- Codificación
- Tabulación
- Codificada

- Presentación
- Tablas
- Figuras

3.3.3.2. Presentación de datos.

Los datos fueron obtenidos de manera virtual. Tras la realización de la encuesta y el examen de conocimientos, los resultados se analizaron mediante gráficos de barras y tablas a través del software SPSS 21. Dado que se trata de una investigación no experimental, era imperativo cuantificar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés a través de indicadores numéricos.

Capítulo IV

Marco Operacional

4.1. Descripción del trabajo de campo

4.1.1. De implementación

Antes de llevar a cabo la investigación, se procedió a buscar y revisar:

- El cuestionario que recopile datos sobre la primera variable, “inteligencia emocional”.
- El examen de conocimiento que recopile datos sobre la segunda variable, “aprendizaje del inglés”.

4.1.2. De coordinación

Se solicitó la autorización pertinente a la dirección de la institución educativa María Ugarteche de Mac Lean, adjuntando la resolución, emitida por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, que validaba que el proyecto de tesis, realizado previamente, había sido aprobado.

4.1.3. De aplicación

Antes de la aplicación se realizaron las siguientes actividades del 16 de octubre al 15 de noviembre del 2023:

En primera instancia, se llevó a cabo una coordinación con la docente responsable del área de inglés para obtener la autorización necesaria que permitiera la participación de los estudiantes en la investigación, lo cual se realizó tras proporcionar una explicación detallada sobre la naturaleza del estudio.

Posteriormente, se expuso el cuestionario destinado a evaluar la inteligencia emocional, se tuvo total disponibilidad y receptividad para atender cualquier consulta o inquietud que las estudiantes pudieran plantear.

Luego, se procedió a describir el examen de inglés, durante el cual el investigador estuvo atento a resolver cualquier duda que pudieran tener los estudiantes, garantizando así un

proceso claro y accesible para todos los participantes.

Una vez finalizada la aplicación, se utilizó la prueba no paramétrica de Spearman para establecer la relación estadística entre las dos variables: la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés.

4.2. Resultados de la investigación

4.2.1. Descripción de la variable inteligencia emocional

Tabla 4

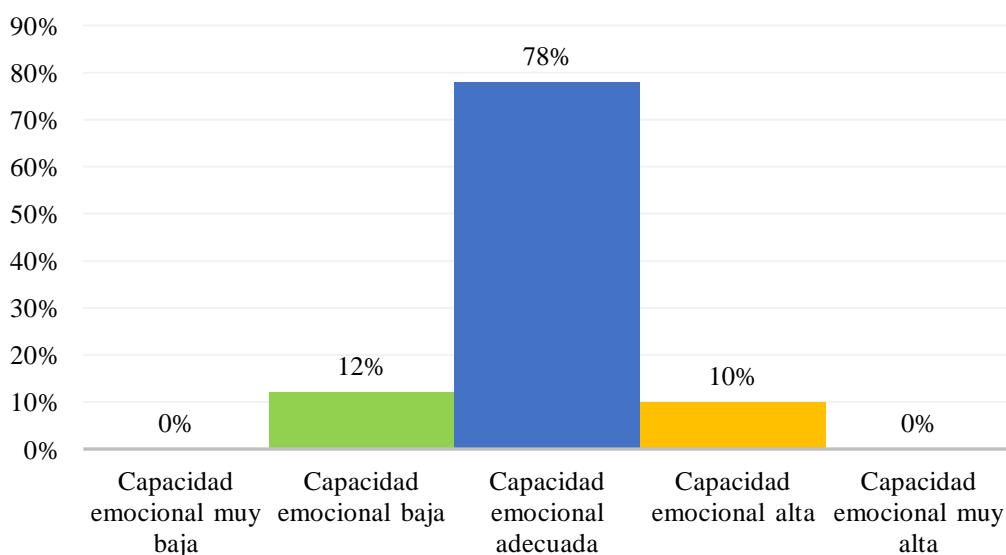
Frecuencia de la variable inteligencia emocional.

Inteligencia emocional	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Capacidad emocional muy baja	0	0%
Capacidad emocional baja	6	12%
Capacidad emocional adecuada	39	78%
Capacidad emocional alta	5	10%
Capacidad emocional muy alta	0	0%
Total	50	100%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 1

Frecuencia de la variable inteligencia emocional.



Fuente: Tabla 4

Análisis e interpretación

En la tabla y figura se expusieron los resultados obtenidos de la encuesta administrada, la cual evaluó la inteligencia emocional integral de los estudiantes que cursaban el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna.

Se observó que la mayoría de los estudiantes tenían un nivel de capacidad emocional adecuada (78,0%), seguidos por la capacidad baja con el 12,0% y capacidad emocional alta con el 10,0%.

En consecuencia, se observó un nivel moderado de inteligencia emocional en la población evaluada.

Tabla 5

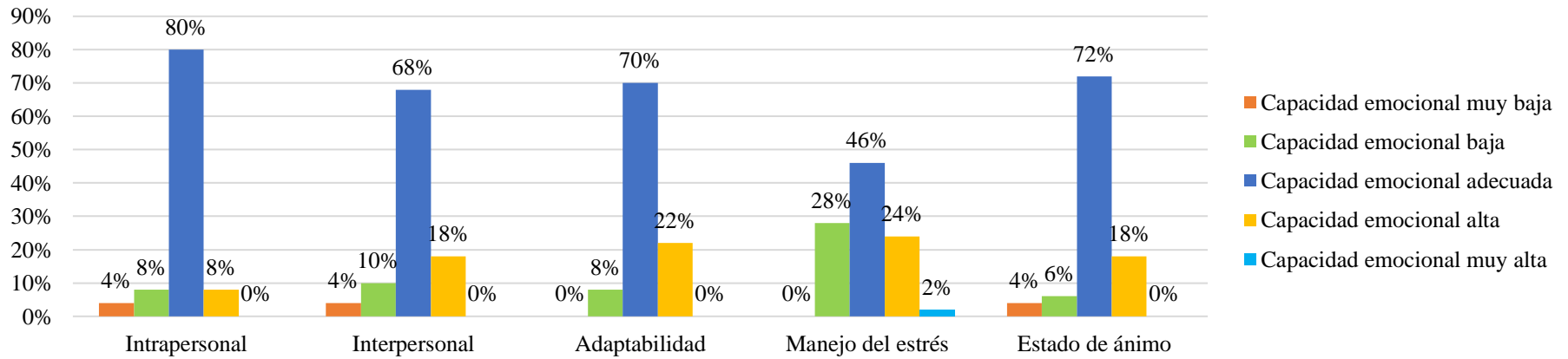
Frecuencia de las dimensiones de la variable inteligencia emocional.

Niveles	Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo del estrés		Estado de ánimo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Capacidad emocional muy baja	2	4%	2	4%	0	0%	0	0%	2	4%
Capacidad emocional baja	4	8%	5	10%	4	8%	14	28%	3	6%
Capacidad emocional adecuada	40	80%	34	68%	35	70%	23	46%	36	72%
Capacidad emocional alta	4	8%	9	18%	11	22%	12	24%	9	18%
Capacidad emocional muy alta	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
Total	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 2

Frecuencia de las dimensiones de la variable inteligencia emocional.



Fuente: Tabla 5

Análisis e interpretación

La Tabla 8 expuso los resultados obtenidos de la encuesta administrada, la cual evaluó las 5 dimensiones de la inteligencia emocional integral de los estudiantes que cursaban el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna. Según la tabla se observó que:

La dimensión intrapersonal predomina con un nivel de capacidad emocional adecuada en el 80% de los estudiantes. Seguidos por la capacidad baja y alta con el 8% y muy baja con el 4%. Lo cual indica que los estudiantes tuvieron una capacidad equilibrada para entenderse, así como para lograr objetivos personales.

En segundo lugar, se encontró la dimensión estado de ánimo con una capacidad emocional adecuada en el 72% de los estudiantes. Seguidos por la capacidad alta (18%), baja (6%) y muy baja (4%). Cuyo significado indica que, tuvieron un nivel positivo y funcional en la gestión de sus emociones

En tercer lugar, la dimensión adaptabilidad con una capacidad emocional adecuada en el 70% de los estudiantes. Seguidos por la capacidad alta (22%), y baja (8%). Esto muestra que los estudiantes manejaban bien situaciones que superan sus capacidades o recursos.

En cuarto lugar, la dimensión interpersonal con una capacidad emocional adecuada en el 68% de los estudiantes. Seguida de una capacidad alta (18%), baja (10%) y muy baja (4%). Esto alude a que los estudiantes poseían una habilidad regular para comprender y relacionarse efectivamente con los demás.

Finalmente, se encontró la dimensión manejo del estrés con una capacidad emocional adecuada del 46%. Seguidos por la capacidad baja (28%), alta (24%) y muy alta (2%). Esto sugiere que, aunque los estudiantes tenían una base para gestionar situaciones de presión o estrés, aún había margen para mejorar y alcanzar un equilibrio emocional más sólido.

Tabla 6

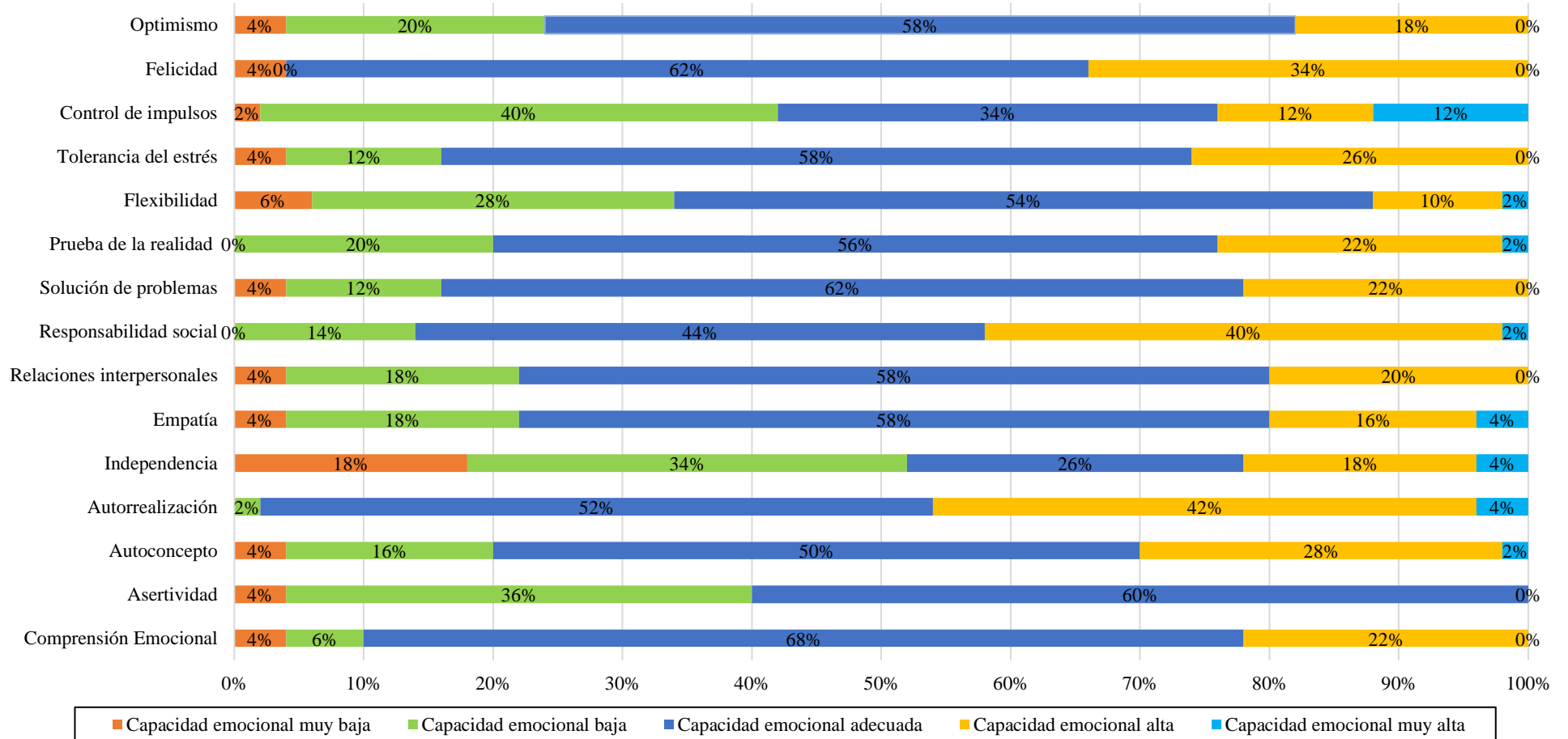
Frecuencia de los indicadores de la variable inteligencia emocional.

Dimensiones	Indicadores	Capacidad emocional muy baja		Capacidad emocional baja		Capacidad emocional adecuada		Capacidad emocional alta		Capacidad emocional muy alta	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Indicadores de dimensión intrapersonal	Comprensión Emocional	2	4%	3	6%	34	68%	11	22%	0	0%
	Asertividad	2	4%	18	36%	30	60%	0	0%	0	0%
	Autoconcepto	2	4%	8	16%	25	50%	14	28%	1	2%
	Autorrealización	0	0%	1	2%	26	52%	21	42%	2	4%
	Independencia	9	18%	17	34%	13	26%	9	18%	2	4%
Indicadores de dimensión interpersonal	Empatía	2	4%	9	18%	29	58%	8	16%	2	4%
	Relaciones interpersonales	2	4%	9	18%	29	58%	10	20%	0	0%
	Responsabilidad social	0	0%	7	14%	22	44%	20	40%	1	2%
Indicadores de dimensión adaptabilidad	Solución de problemas	2	4%	6	12%	31	62%	11	22%	0	0%
	Prueba de la realidad	0	0%	10	20%	28	56%	11	22%	1	2%
	Flexibilidad	3	6%	14	28%	27	54%	5	10%	1	2%
Indicadores de dimensión manejo del estrés	Tolerancia del estrés	2	4%	6	12%	29	58%	13	26%	0	0%
	Control de impulsos	1	2%	20	40%	17	34%	6	12%	6	12%
Indicadores de dimensión estado de ánimo general	Felicidad	2	4%	0	0%	31	62%	17	34%	0	0%
	Optimismo	2	4%	10	20%	29	58%	9	18%	1	2%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 3

Frecuencia de los indicadores de la variable inteligencia emocional.



Análisis e interpretación

Los resultados mostraron que, en general, los estudiantes tuvieron una capacidad emocional adecuada en varias dimensiones, aunque con algunas variaciones. En la dimensión intrapersonal, la mayoría mostró niveles adecuados en indicadores como comprensión emocional (68%), asertividad (60%) y autoconcepto (50%), aunque hubo una proporción significativa con capacidad baja en algunos aspectos, como asertividad (36%). En dimensión interpersonal, la capacidad adecuada también predominó en empatía (58%), relaciones interpersonales (58%) y responsabilidad social (44%), con algunas diferencias, como un 40% con capacidad alta en responsabilidad social. En adaptabilidad, la capacidad adecuada fue mayoritaria en solución de problemas (62%) y prueba de la realidad (56%), pero hubo una variabilidad en flexibilidad (54% adecuado, 28% bajo). En manejo del estrés, la tolerancia al estrés fue adecuada en el 58%, pero el control de impulsos presentó un predominio de capacidad baja (40%). Por último, en estado de ánimo general, la felicidad y el optimismo se encontró en su mayoría en niveles adecuados, con un 62% de los estudiantes mostrando capacidad adecuada en felicidad y un 58% en optimismo.

4.2.3. Descripción estadística de la variable aprendizaje del inglés

Tabla 7

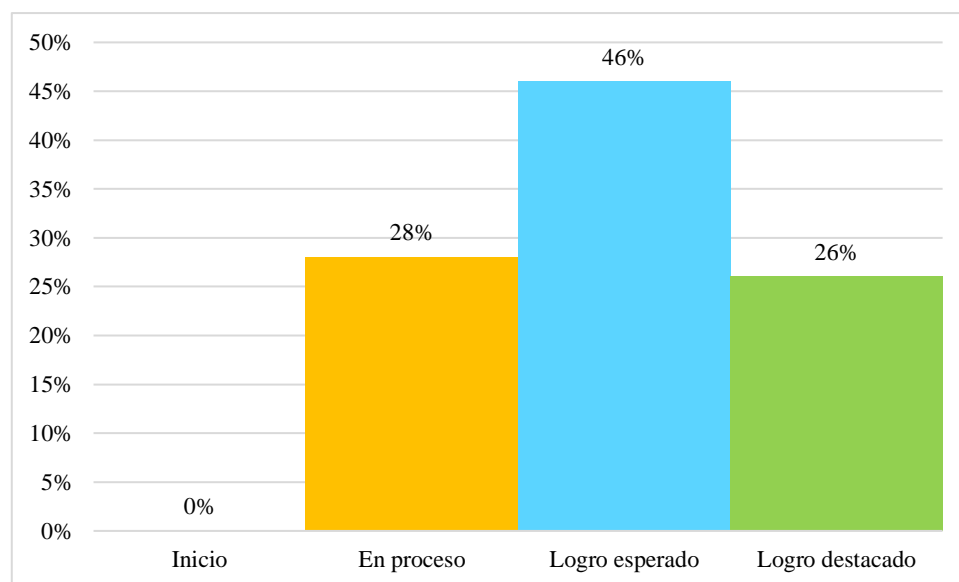
Frecuencia de la variable aprendizaje del inglés.

Aprendizaje del Inglés	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
En inicio	0	0%
En proceso	14	28%
Logro esperado	23	46%
Logro destacado	13	26%
Total	50	100%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 4

Frecuencia de la variable aprendizaje del inglés.



Fuente: Tabla 7

Análisis e interpretación

En la tabla y figura se expuso los resultados obtenidos del examen administrado, el cual evaluó el aprendizaje del inglés integral de los estudiantes que cursaban el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna.

Se observó que la mayoría de los estudiantes tuvieron un nivel de logro esperado (46,0%), seguido por la calificación en proceso (28,0%) y finalmente el logro destacado con el 26%.

En consecuencia, se observó que el aprendizaje del inglés de los estudiantes se encontró en un logro esperado previsto en la población evaluada.

Tabla 8

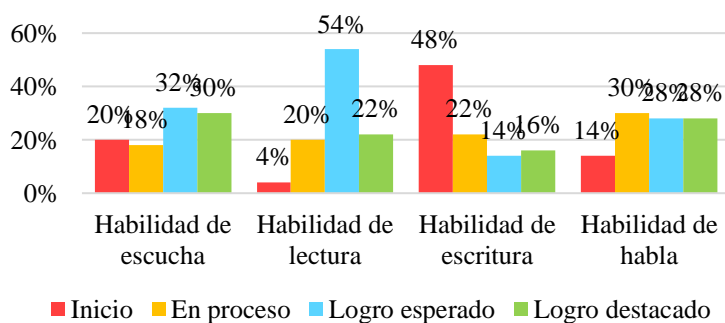
Frecuencia de las dimensiones de la variable aprendizaje del inglés.

Niveles	Habilidad de escucha		Habilidad de lectura		Habilidad de escritura		Habilidad de habla	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En inicio	10	20%	2	4%	24	48%	7	14%
En progreso	9	18%	10	20%	11	22%	15	30%
Logro esperado	16	32%	27	54%	7	14%	14	28%
Logro destacado	15	30%	11	22%	8	16%	14	28%
Total	50	100%	50	100%	50	100%	50	100%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 5

Frecuencia de las dimensiones de la variable aprendizaje del inglés.



Fuente: Tabla 8

Análisis e interpretación

En la Tabla 8 se expusieron los resultados obtenidos del examen administrado, el cual evaluó las 4 dimensiones del aprendizaje del inglés de los estudiantes que cursaban el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna. Según la tabla se observó que:

La habilidad de lectura predomina con un nivel de logro esperado en el 54% de los estudiantes. Seguidos del nivel logro destacado (22%), en proceso (20%) y en inicio (4%). Lo cual reflejó que más de la mitad del grupo cumplió con las expectativas establecidas para su nivel educativo.

En segundo lugar, se encuentra la habilidad de escritura con un nivel de logro en inicio en el 48% de los estudiantes. Seguidos del nivel en proceso (22%), logro destacado (16%) y logro esperado (14%). Cuyo significado indicó que, casi la mitad del grupo tuvo dificultades significativas para desarrollar habilidades básicas de escritura.

En tercer lugar, la habilidad de escucha con un nivel de logro esperado en el 32% de los estudiantes. Seguido de logro destacado (30%), en inicio (20%) y en proceso (18%). Los datos mostraron que, aunque una parte importante del grupo cumplió o superó las expectativas, todavía hubo un porcentaje significativo que necesitaba intervención para mejorar sus niveles de comprensión auditiva en inglés.

Finalmente, se encontró la habilidad de habla con un nivel de logro en proceso en el 30% de los estudiantes. Seguidos del nivel logro esperado y logro destacado (28% cada uno) y en inicio (14%). Esto sugirió que una parte significativa del grupo estaba desarrollando gradualmente esta competencia, pero aún no había alcanzado el nivel esperado.

Observando la gráfica, se denotó una tendencia positiva en logros de aprendizaje encada una de las dimensiones con excepción de la dimensión Escritura.

Tabla 9

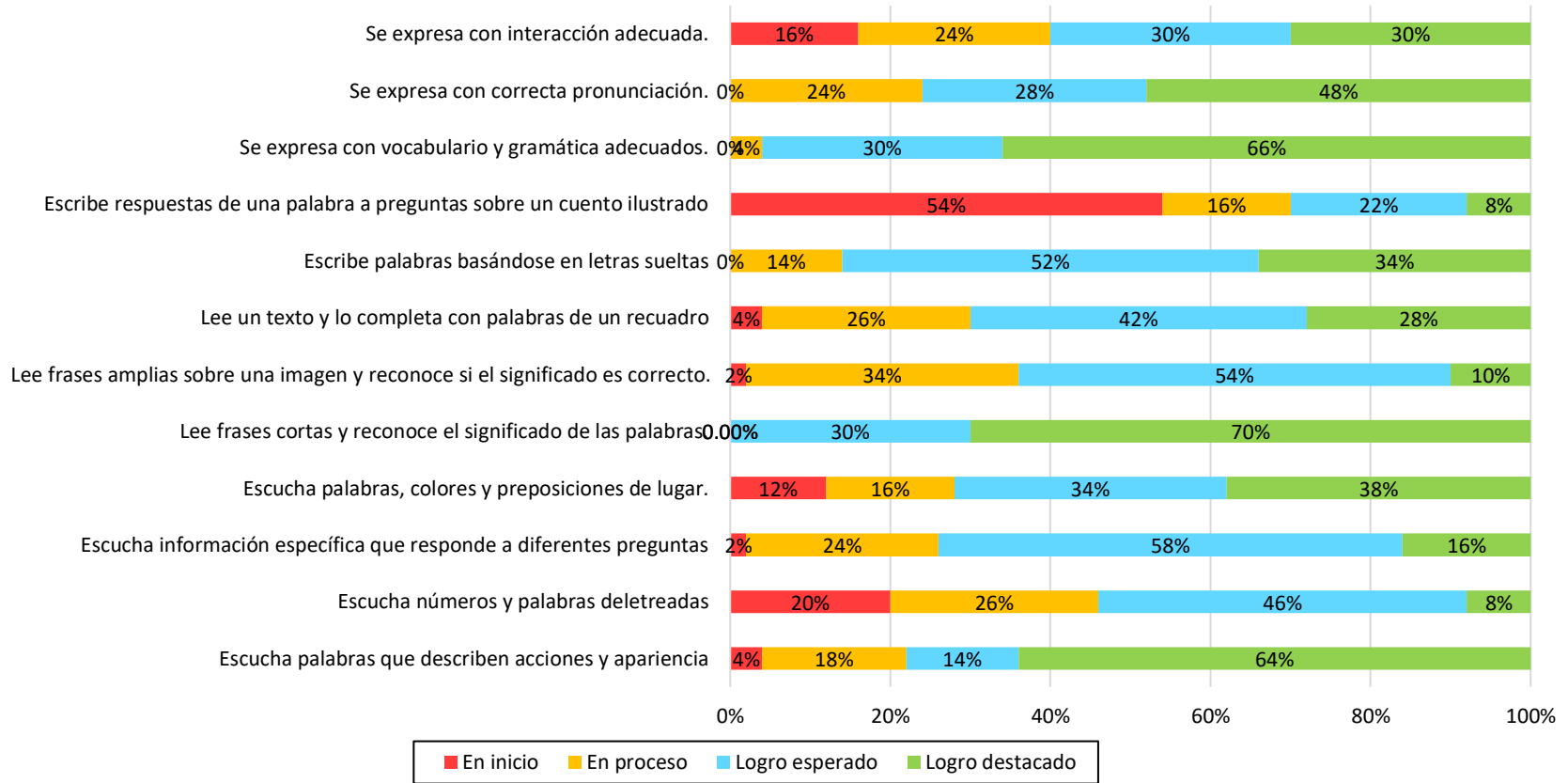
Frecuencia de los indicadores de la variable aprendizaje del inglés.

Dimensiones	Indicadores	En inicio		En proceso		Logro esperado		Logro destacado	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Habilidad de escucha	Escucha palabras que describen acciones y apariencia	2	4%	9	18%	7	14%	32	64%
	Escucha números y palabras deletreadas	10	20%	13	26%	23	46%	4	8%
	Escucha información específica que responde a diferentes preguntas	1	2%	12	24%	29	58%	8	16%
	Escucha palabras, colores y preposiciones de lugar.	6	12%	8	16%	17	34%	19	38%
Habilidad de lectura	Lee frases cortas y reconoce el significado de las palabras.	0	0%	0	0%	15	30%	35	70%
	Lee frases amplias sobre una imagen y reconoce si el significado es correcto.	1	2%	17	34%	27	54%	5	10%
	Lee un texto y lo completa con palabras de un recuadro	2	4%	13	26%	21	42%	14	28%
Habilidad de escritura	Escribe palabras basándose en letras sueltas	0	0%	7	14%	26	52%	17	34%
	Escribe respuestas de una palabra a preguntas sobre un cuento ilustrado	27	54%	8	16%	11	22%	4	8%
Habilidad de habla	Se expresa con vocabulario y gramática adecuados.	0	0%	2	4%	15	30%	33	66%
	Se expresa con correcta pronunciación.	0	0%	12	24%	14	28%	24	48%
	Se expresa con interacción adecuada.	8	16%	12	24%	15	30%	15	30%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 6

Frecuencia de los indicadores de la variable aprendizaje del Inglés.



Fuente: Tabla 9

Análisis e interpretación

Los resultados mostraron que, en la habilidad de escucha, la mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles destacados en "Escucha palabras que describen acciones y apariencia" (64%) y en "Escucha palabras, colores y preposiciones de lugar" (38%). En "Escucha números y palabras deletreadas", predominó el nivel de logro esperado (46%), y en "Escucha información específica", el nivel de logro esperado también fue mayoritario (58%).

En la habilidad de lectura, el 70% alcanzó un logro destacado en "Lee frases cortas y reconoce el significado de las palabras". En "Lee frases amplias sobre una imagen", el logro esperado fue predominante (54%), y en "Lee un texto y lo completa con palabras", el logro esperado representó el 42%.

En la habilidad de escritura, la mayoría obtuvo un logro esperado en "Escribe palabras basándose en letras sueltas" (52%), mientras que en "Escribe respuestas de una palabra a preguntas sobre un cuento ilustrado", el 54% se ubicó en el nivel en inicio.

En la habilidad de habla, un 66% logró un rendimiento destacado en "Se expresa con vocabulario y gramática adecuados". En "Se expresa con correcta pronunciación", predominó el logro destacado con un 48%, y en "Se expresa con interacción adecuada", los niveles de logro destacado y esperado fueron igualmente representados por un 30% cada uno.

4.3. Verificación de la hipótesis

4.3.1. Contrastación de hipótesis

4.3.1.1. Comprobación de supuestos

4.3.1.1.1. Prueba de normalidad

Con la finalidad de establecer la normalidad de los datos, también conocida como distribución normal, se utilizó la prueba estadística de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras entre 3 a 50 observaciones.

Si el valor de p (Sig.) es menor que el nivel de significancia (0,05), se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal.

Si el valor de p (Sig.) es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que los datos siguen una distribución normal.

4.3.1.1.2. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula (H_0): Los datos de la variable como dimensiones provienen de una distribución normal.

Hipótesis alternativa (H_1): Los datos de la variable como dimensiones no provienen de una distribución normal.

Tabla 10

Prueba de Shapiro-Wilk, respecto a las variables de estudio.

Dimensión/Variable	Estadístico	gl	Sig.	Presenta normalidad
Inteligencia Emocional	0,931	50	0,006	No
Intrapersonal	0,903	50	0,001	No
Interpersonal	0,926	50	0,004	No
Adaptabilidad	0,954	50	0,049	No
Manejo del estrés	0,926	50	0,004	No
Estado de ánimo	0,921	50	0,003	No
Aprendizaje del inglés	0,961	50	0,094	Si

Fuente: Basado en cuestionario y examen dirigido a estudiantes

La prueba de Shapiro-Wilk indica que los valores de la variable aprendizaje del inglés y sus dimensiones siguen una distribución normal, mientras que en el caso de la inteligencia emocional y sus dimensiones no siguen una distribución normal. Dado que los datos no son normales, se hará uso de pruebas no paramétricas (Coeficiente de correlación de Rho de Spearman).

4.3.2. Hipótesis general

4.3.2.1. Prueba de hipótesis general

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula (H_0): No se evidencia relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 11

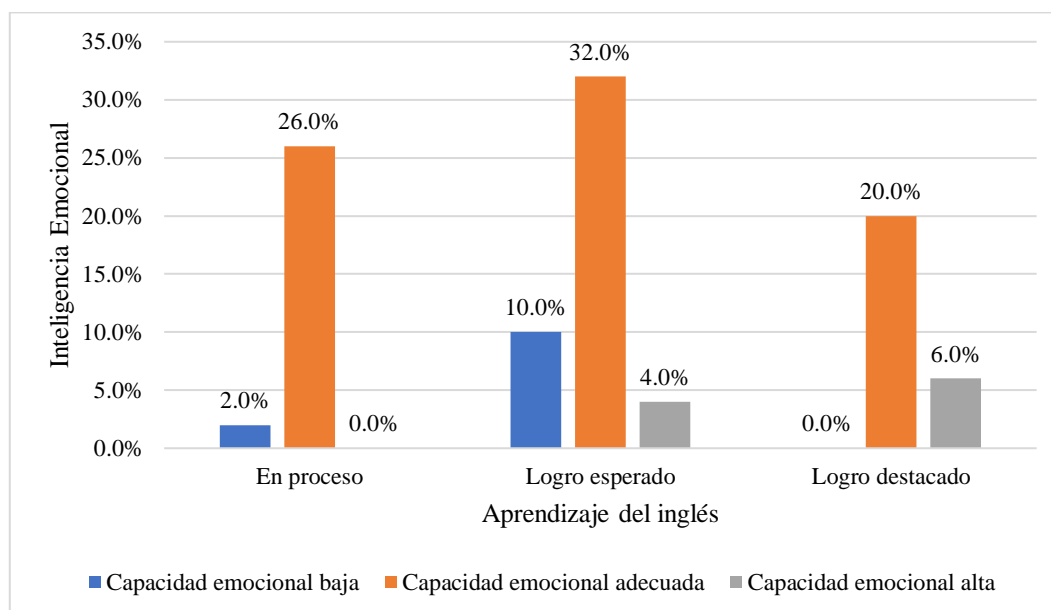
Tabla cruzada de inteligencia emocional y aprendizaje del inglés.

		En proceso	Logro esperado	Logro destacado	Total
Capacidad emocional baja	n	1	5	0	6
	%	2,0%	10,0%	0,0%	12,0%
Capacidad emocional adecuada	n	13	16	10	39
	%	26,0%	32,0%	20,0%	78,0%
Capacidad emocional alta	n	0	2	3	5
	%	0,0%	4,0%	6,0%	10,0%
Total	n	14	23	13	50
	%	28,0%	46,0%	26,0%	100,0%

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

Figura 7

Frecuencia de inteligencia emocional y aprendizaje del inglés.



Fuente: Tabla 11

Análisis e interpretación

Los resultados mostraron la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés en una muestra de 50 participantes. Se observó que el 78,0 % de los estudiantes presentaron una capacidad emocional adecuada, mientras que el 12,0 % mostró una capacidad emocional baja y el 10,0 % una capacidad emocional alta.

En cuanto al aprendizaje del inglés, la mayoría de los estudiantes alcanzó el logro esperado (46,0 %), seguido del logro destacado (26,0 %) y del nivel en proceso (28,0 %).

Al analizar la distribución conjunta, se identificó que los estudiantes con capacidad emocional adecuada se concentraron principalmente en el logro esperado (32,0 %) y en proceso (26,0 %), aunque también un 20,0 % alcanzó un logro destacado. En contraste, quienes presentaron capacidad emocional baja se ubicaron sobre todo en el logro esperado (10,0 %), mientras que aquellos con capacidad emocional alta destacaron en su mayoría (6,0 %) o alcanzaron el logro esperado (4,0 %).

Tabla 12

Presentación de la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman.

Coefficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,340
		Sig. (bilateral)	0,016
		N	50

Fuente: Basado en cuestionario y examen dirigido a estudiantes

d) Lectura del P valor:

Ho: ($p \geq 0.05$) no se rechaza la Ho

H1: ($p < 0.05$) entonces se rechaza la Ho

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior indican que el valor p – valor (0,016) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se rechaza la Ho.

f) Conclusión:

Se evidencia relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de 0,340, por lo que la correlación es positiva media, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.3.3. Contrastación de hipótesis específicas

4.3.3.1. Primera hipótesis específica

a) Formulación de hipótesis:

Hipótesis nula (Ho): No se evidencia relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 13

Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés.

Coefficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
	Dimensión		
Rho de Spearman	Intrapersonal	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,209
		Sig. (bilateral)	0,145
		N	50

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

d) Lectura del P valor:

$H_0: (p \geq 0.05)$ no se rechaza la H_0

$H_1: (p < 0.05)$ entonces se rechaza la H_0

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior muestran que el valor p – valor (0,145) es mayor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se acepta la H_0 .

f) Conclusión:

No se evidencia relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de $r = 0,209$, por lo

que la correlación es positiva débil, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.3.3.2. Segunda hipótesis específica.

a) Formulación de Hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No se evidencia relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 14

Presentación de la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman, según la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés.

Coeficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
	Dimensión		
Rho de Spearman	Interpersonal	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	0,111
		Sig. (bilateral)	0,442
		N	50

Fuente: Elaboración por autor, basado en cuestionario dirigido a estudiantes.

d) Lectura del P valor:

H_0 : ($p \geq 0.05$) no se rechaza la H_0

H_1 : ($p < 0.05$) entonces se rechaza la H_0

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior muestran que el valor p – valor (0,442) es mayor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se acepta la H_0 .

f) Conclusión:

No se evidencia relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de $r = 0,111$, por lo que la correlación es positiva débil, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.3.3.3. Tercera hipótesis específica

a) Formulación de hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No se evidencia relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 15

Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés.

Coeficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
	Dimensión		
Rho de Spearman	Adaptabilidad	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,390
		Sig. (bilateral)	0,005
		N	50

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

d) Lectura del P valor:

Ho: ($p \geq 0.05$) no se rechaza la Ho

H1: ($p < 0.05$) entonces se rechaza la Ho

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior muestran que el valor p – valor (0,005) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se rechaza la Ho.

f) Conclusión:

Se evidencia relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de $r = 0,390$, por lo que la correlación es positiva media, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.3.3.4. Cuarta hipótesis específica

a) Formulación de hipótesis:

Hipótesis nula (Ho): No se evidencia relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 16

Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés.

Coefficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
	Dimensión		
Rho de Spearman	Manejo del estrés	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,360
		Sig. (bilateral)	0,010
		N	50

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

d) Lectura del P valor:

$H_0: (p \geq 0.05)$ no se rechaza la H_0

$H_1: (p < 0.05)$ entonces se rechaza la H_0

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior muestran que el valor p – valor (0,010) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se rechaza la H_0 .

f) Conclusión:

Se evidencia relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de $r = 0,360$, por lo que la

correlación es positiva media, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.3.3.5. Quinta hipótesis específica

a) Formulación de hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No se evidencia relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

Hipótesis alternativa (H_1): Se evidencia relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.

b) Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\%$

c) Estadístico de Prueba: Se determinó trabajar un estadístico de prueba no paramétrico “Correlación de Rho de Spearman”.

Tabla 17

Resultados de la correlación Rho de Spearman, según la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés.

Coefficiente	Variable	Correlaciones	Aprendizaje del inglés
	Dimensión		
Rho de Spearman	Estado de ánimo	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,064
		Sig. (bilateral)	0,658
		N	50

Fuente: Basado en cuestionario dirigido a estudiantes

d) Lectura del P valor:

$H_0: (p \geq 0.05)$ no se rechaza la H_0

$H_1: (p < 0.05)$ entonces se rechaza la H_0

e) Decisión:

Los resultados de la tabla anterior muestran que el valor p – valor (0,658) es mayor que el nivel de significancia (0,05), por lo cual se acepta la H_0 .

f) Conclusión:

No se evidencia relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna. Además, cuenta con un coeficiente de correlación de $r = 0,064$, por lo que la correlación es positiva muy débil, según (Sampieri y Collado, 1998).

4.4. Discusión de resultados

En la investigación realizada, los resultados obtenidos con respecto a la hipótesis muestran datos estadísticamente significativos medios, esto quiere decir que si existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés de los estudiantes que cursan el sexto ciclo en una institución pública en la región de Tacna.

Con referencia a la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, el estudio halló una correlación positiva, aunque moderada, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,340 y un valor de significancia de 0,016. Se pudo apreciar en los resultados que la mayoría de los estudiantes tenían un nivel de capacidad emocional adecuada (78,0%), seguidos por la capacidad baja con el 12,0% y capacidad emocional alta con el 10,0%. Esto demuestra que, a mayor desarrollo de inteligencia emocional, se observa un incremento en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Este hallazgo concuerda con estudios como los de Vásquez (2022), quien encontró una relación significativa, aunque de grado bajo, entre ambas variables (Rho = 0,241). Así también como Guevara (2022) que evidencio una correlación positiva y significativa entre las variables en mención (Rho=0,77). Estos resultados sugieren que los estudiantes que gestionan adecuadamente sus emociones tienden a desempeñarse mejor en el aprendizaje del inglés, corroborando que el desarrollo emocional es un componente clave en el proceso educativo, como lo señala Bar-On (1997), quien destaca que la inteligencia emocional actúa como un facilitador en contextos de aprendizaje.

Por otro lado, se identificaron coincidencias con investigaciones nacionales e internacionales como las de Guevara (2022), Basualto et al. (2020), y Alanoca (2017) que subrayan la influencia de programas de inteligencia emocional en la mejora de competencias lingüísticas en inglés. Sin embargo, resultados divergentes como los de García y Lobatón

(2019) sugieren que estos efectos no son uniformes y pueden variar según el contexto o diseño de la intervención educativa.

Con referencia a la relación entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, como primer objetivo específico. El estudio halló una correlación positiva, pero débil, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,209 y un valor de significancia de 0,145. Además, los resultados reflejaron que el nivel de capacidad emocional adecuada es la que predomina en el 80% de los estudiantes dentro de la dimensión intrapersonal. Seguidos por la capacidad baja y alta con el 8% y muy baja con el 4%. Esto demuestra que, aunque existe una conexión, su influencia es mínima y podría estar mediada por otros factores contextuales o personales. En consecuencia, no se observa una relación significativa entre estas variables. Estos resultados coinciden con los estudios de Roncal (2024), quien encontró una correlación negativa débil ($Rho = -0,095$), así también con García y Vizcarra (2019), quienes reportaron una correlación muy baja ($Rho = 0,037$). Sin embargo, estos hallazgos difieren de Vásquez (2022), quien reportó una correlación significativa, aunque baja, de $Rho = 0,237$. Estos hallazgos pueden explicarse porque, aunque las habilidades intrapersonales como el autoconocimiento y la autorregulación son esenciales, su impacto no es directo en contextos de aprendizaje lingüístico, donde otras competencias académicas podrían tener mayor relevancia. Según Baron (1997), las habilidades intrapersonales son fundamentales para el bienestar emocional, pero su influencia en ciertos campos, como en el aprendizaje del inglés, puede depender del contexto.

Con referencia a la relación entre la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, como segundo objetivo específico. El estudio encontró una correlación positiva, pero débil, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,111 y un valor de significancia de 0,442. Los resultados

indican que el 68% de las estudiantes se encuentran con una capacidad emocional adecuada en la dimensión interpersonal. Seguida de una capacidad alta (18%), baja (10%) y muy baja (4%). Esto también indica la ausencia de una relación significativa. Resultados similares fueron identificados por Vásquez (2022) ($Rho = 0,125$) y Huilca (2022) ($Rho = 0,082$). Por otro lado, este hallazgo presenta discrepancia con Ureña (2020), quien encontró una correlación significativa alta ($Rho = 0,780$). Estos datos estadísticos se deben a que la interacción social no es siempre un componente clave en los métodos individuales de aprendizaje de idiomas. Bar-On (1997) señala que la habilidad para relacionarse con los demás es más relevante en contextos de aprendizaje colaborativo, lo que no necesariamente aplica en todos los escenarios educativos evaluados.

Con referencia a la relación entre la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, como tercer objetivo específico. El estudio halló una correlación positiva moderada, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,390 y un valor de significancia de 0,005. En los resultados de esta dimensión predominó una capacidad emocional adecuada en el 70% de los estudiantes. Seguidos por la capacidad alta (22%), y baja (8%). Estos hallazgos concuerdan con Ureña (2020) ($Rho = 0,935$) y Maytán (2023) ($Rho = 0,513$), quienes reportaron relaciones significativas entre la adaptabilidad y el desempeño académico. Esto sugiere que los estudiantes que demuestran mayor capacidad de adaptarse a nuevas situaciones tienden a obtener mejores resultados en el aprendizaje del inglés. Este hallazgo concuerda con Bar-On (1997), quien indica que la adaptabilidad es clave para resolver problemas y enfrentar desafíos académicos. La relación significativa podría estar influida por la capacidad de los estudiantes para ajustar sus estrategias de aprendizaje en función de las demandas del idioma.

Con referencia a la relación entre la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, como

cuarto objetivo específico. El estudio encontró una correlación positiva moderada, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,360 y un valor de significancia de 0,010. En esta dimensión los resultados mostraron una capacidad emocional adecuada del 46% en la mayoría de estudiantes. Seguidos por la capacidad baja (28%), alta (24%) y muy alta (2%). Estos resultados son congruentes con los estudios de Vásquez (2022) ($Rho = 0,193$) y Ureña (2020) ($Rho = 0,765$), que destacaron la importancia de esta dimensión en contextos académicos. Esto indica que la capacidad de gestionar el estrés contribuye a un mejor desempeño en el aprendizaje del inglés, principalmente porque reduce la ansiedad y favorece la concentración. Según Bar-On (1997), esta habilidad favorece el mantener la resiliencia en situaciones académicas demandantes, promoviendo un ambiente mental más propicio para el aprendizaje.

Con referencia a la relación entre la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto ciclo de una institución pública en la región de Tacna, como quinto objetivo específico. El estudio halló una correlación negativa muy baja, con un coeficiente de correlación Rho de Spearman de -0,064 y un valor de significancia de 0,658, lo que demuestra la ausencia de una relación significativa. Además, los resultados en esta dimensión encontraron una capacidad emocional adecuada en el 72% de los estudiantes. Seguidos por la capacidad alta (18%), baja (6%) y muy baja (4%). Resultados similares se observaron en Juypa (2022) ($Rho = 0,026$) y Vásquez (2022) ($Rho = 0,154$). Sin embargo, Ureña (2020) identificó una correlación significativa alta ($Rho = 0,752$), contrastando con el resultado del estudio. Esto se explica porque, aunque un estado de ánimo positivo es generalmente beneficioso, su influencia puede ser menos importante en comparación con factores más específicos como la metodología de enseñanza o la práctica constante. Bar-On (1997) sostiene que el estado de ánimo influye en la motivación general, pero no

necesariamente impacta directamente en el desempeño en tareas específicas como aprender un segundo idioma.

Ahora bien, la presente investigación presentó algunas limitaciones, entre ellas el uso de una muestra pequeña limita la capacidad de generalizar los hallazgos, ya que los resultados podrían no ser representativos de una población más amplia. A esto se suma que un periodo limitado para la aplicación de los instrumentos el cual restringe la posibilidad de realizar una observación más profunda y repetida del comportamiento de los participantes, afectando el análisis longitudinal y la comprensión integral de las dimensiones de inteligencia emocional evaluadas. Por lo que en investigaciones futuras sería beneficioso ampliar el tamaño muestral logrando una mayor representatividad. Además de prolongar el período de evaluación el cual permita tener una completa y precisa comprensión de las variables o por otro lado considerar instrumentos con versiones más breves que no comprometan la integridad de los datos recolectados.

Por otro lado, el aporte de la siguiente investigación sostiene la relevancia de comprender a profundidad como la inteligencia emocional puede relacionarse con el aprendizaje de inglés, como en este caso que se demostró si fue influyente uno con otro. Asimismo, al investigar las cuatro habilidades clave del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir), el estudio sugiere que la capacidad de gestionar las emociones podría ser determinante en el éxito de los estudiantes en estas áreas. Además, al enfocarse en un contexto educativo específico y utilizar métodos validados para la inteligencia emocional y un examen respaldado por la Universidad de Cambridge para evaluar el aprendizaje del inglés, la investigación ofrece un marco sólido y cuantitativo. Esto no solo contribuye al campo de la educación bilingüe en Perú, sino que también destaca la importancia de integrar el desarrollo emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras para optimizar el rendimiento académico.

Conclusiones

Primera:

Se concluye que no se evidencia una relación entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la muestra estudiada, corroborándose mediante la prueba de normalidad, en la cual la dimensión intrapersonal presentó un p-valor de 0,145, superior al nivel de significancia de 0,05, y sin un coeficiente de correlación destacable. Este resultado indica, entonces, que aspectos propios de la dimensión intrapersonal, como el autoconocimiento y la autorreflexión, no guardan una relación observable con el aprendizaje del idioma inglés, lo que podría explicarse debido a que dichas habilidades internas no influyen directamente en procesos lingüísticos de la naturaleza social e interactiva, como los que demanda el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera.

Segunda:

Se concluye que no se evidencia relación entre la dimensión interpersonal y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la muestra analizada, corroborándose mediante la prueba de normalidad, en la cual la dimensión interpersonal presentó un p-valor de 0,442, superior al nivel de significancia de 0,05, sin presencia de correlación relevante. Este resultado indica que habilidades vinculadas a la interacción social y la empatía no mantienen una relación observable con el aprendizaje del idioma inglés, lo cual puede explicarse por hecho de que estas competencias interpersonales no inciden de manera directa en los mecanismos lingüísticos individuales implicados en el desarrollo de una lengua extranjera.

Tercera:

Se concluye que existe una relación entre la dimensión de adaptabilidad y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la muestra, corroborada mediante un p-

valor de 0,005, inferior al nivel de significancia de 0,05, y un coeficiente de correlación positivo de 0,390. Este resultado permite afirmar que la capacidad de adaptación y flexibilidad ante situaciones nuevas se encuentra relacionada favorablemente con el aprendizaje del inglés, dado que estas habilidades pueden facilitar la disposición al cambio, la gestión de retos y el aprovechamiento de oportunidades dentro de entornos dinámicos propios del proceso educativo en una lengua extranjera.

Cuarta:

Se concluye que existe una relación entre el manejo del estrés y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes, de acuerdo a los resultados obtenidos, los cuales presentan un p-valor de 0,010, inferior al nivel de significancia de 0,05, y un coeficiente de correlación positivo de 0,320. Esta relación indica que la capacidad para controlar el estrés influye positivamente en el aprendizaje del idioma, posiblemente al reducir la ansiedad, mejorar la concentración y facilitar un entorno emocional más favorable para la adquisición y uso de habilidades lingüísticas.

Quinta:

Se concluye que no se evidencia relación entre el estado de ánimo y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes, de acuerdo con los resultados estadísticos que muestran un p-valor de 0,658, claramente superior al nivel de significancia de 0,05, y sin un coeficiente de correlación relevante. Este resultado sugiere que el estado emocional general no guarda una conexión directa con el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés, lo que podría explicarse por la influencia de otros factores más determinantes que el desempeño lingüístico, tales como la motivación específica, el entorno de aprendizaje o la exposición al idioma.

Sexta:

Se concluye que existe una relación entre la inteligencia emocional global y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes, comprobada mediante un p-valor de 0,016

inferior al nivel de significancia de 0,05 y un coeficiente de correlación positivo de 0,340. Este hallazgo permite afirmar que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional global favorece el aprendizaje del inglés, probablemente gracias a una mejor autorregulación emocional, mayor resiliencia frente a desafíos académicos y una actitud más positiva y estable durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Recomendaciones

Primera:

Aunque no se encontró una relación significativa entre la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés, se recomienda a las instituciones públicas de la región de Tacna implementar talleres opcionales de desarrollo personal que enfoquen en la autorreflexión y autoconocimiento. Estos talleres pueden ayudar a que los estudiantes adquieran una mayor conciencia de sus fortalezas y limitaciones, lo cual podría aumentar su motivación y autoconfianza, facilitando indirectamente su proceso de aprendizaje del idioma.

Segunda:

Dado que no se evidenció una relación significativa entre las habilidades interpersonales y el aprendizaje del inglés, se sugiere a las instituciones públicas de la región de Tacna ofrecer actividades grupales en inglés, como clubes de conversación o debates, que motiven a los estudiantes a interactuar en el idioma. Aunque no se ha demostrado un efecto directo, estas actividades pueden crear un ambiente positivo y fomentar la práctica del idioma, reforzando la fluidez y seguridad en su uso.

Tercera:

La relación significativa entre la adaptabilidad y el aprendizaje del inglés indica la importancia de esta habilidad. Se recomienda a las instituciones públicas de la región de Tacna diseñar actividades que expongan a los estudiantes a diferentes contextos y acentos en inglés, como ejercicios de simulación y estudios de casos internacionales. Este tipo de actividades ayudaría a desarrollar su flexibilidad cognitiva, lo cual podría traducirse en una mayor efectividad al enfrentar situaciones comunicativas reales en inglés.

Cuarta:

Dado que el manejo del estrés está vinculado con el aprendizaje del inglés, es importante promover técnicas de gestión emocional en el aula. Se recomienda a las

instituciones públicas de la región de Tacna incluir prácticas de relajación, respiración consciente y técnicas de mindfulness antes de las clases de inglés o exámenes. Estas actividades ayudarían a reducir la ansiedad y mejorar la concentración, facilitando una experiencia de aprendizaje más eficaz y agradable.

Quinta:

Aunque no se encontró una relación significativa entre el estado de ánimo y el aprendizaje del inglés, es esencial que el entorno de aprendizaje sea positivo y motivador. Se recomienda a las instituciones públicas de la región de Tacna realizar sesiones breves de motivación o dinámicas recreativas en inglés al inicio de cada clase. Estas actividades pueden contribuir a mejorar el ambiente de clase y mantener a los estudiantes comprometidos, lo que podría tener un efecto indirecto en su rendimiento.

Sexta:

La inteligencia emocional en general se relaciona positivamente con el aprendizaje del inglés, por lo que se recomienda a las instituciones públicas de la región de Tacna implementar programas de desarrollo de inteligencia emocional en paralelo a la enseñanza del idioma. Estos programas pueden incluir actividades de autogestión emocional y desarrollo de la resiliencia, lo cual puede facilitar que los estudiantes enfrenten los desafíos de aprendizaje con una actitud más positiva y persistente, potenciando así sus resultados en el dominio del inglés.

Referencias bibliográficas

- Alanoca , M. (2015). *Design of a Spanish Learning Reference Book: “Gramática activa” for A1-B1 Levels (Basic to Low-Intermediate Students of Spanish) Based on a Verb Conjugation Approach at the Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) – UMSA (2012-2014)*. [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/16884/T%20-%203515.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alanoca, M. (2017). *Programa de inteligencia emocional para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de 4to de secundaria de la Unidad Educativa Privada Príncipe de Luz*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14716/TM256.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20%20https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/14716>.
- Álvarez, J. (2020). Relación de la motivación intrínseca y extrínseca con el aprendizaje del inglés en el grado once. *Atlante*, 13(5), 38-47. doi:<https://doi.org/10.51896/atlante/geai9779>
- Ambrosio, K. (2022). *Inteligencia Emocional y Estilos de Afrontamiento al estrés en gestantes de un centro de salud de Trujillo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/11195/REP_KATHERINE.AMBROSIO_INTELIGENCIA.EMOCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Araoz, S. (2020). *Los flashcards para el desarrollo de competencias del área de inglés en alumnos de una institución educativa de Palpa*. [Tesis de maestría, Universidad

Nacional de Huancavelica].

<https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d038183b-6169-4df1-b7e8-15fa96409e94/content>.

Bailey, A. (2005). Cambridge young learners English (YLE) tests. *Language Testing*, 22(2), 242-252. doi:<https://doi.org/10.1177/026553220502200206>

Baram, T. , & Birnie, M. (2024). Enduring Memory Consequences of Early-Life Stress/Adversity: Structural, Synaptic, Molecular and Epigenetic Mechanisms. *Neurobiology of Stress*, 33. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2024.100669>

Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-on EQ-i. *A measure of emotional intelligence*.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13 - 25.

Barragán, A. , Pérez, M. , Molero, M. , Martos, Á., Simón, M. , Sisto, M., & Gázquez, J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychol Res Behav Manag*(14), 307-316. doi:<https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>

Barrera, R., & Mendoza, A. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de COVID-19*. [Tesis de maestría, Universidad De La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/82997b88-081d-4b58-be1f-1ee53c0c7a62>.

Bojórquez, C. , Alcázar, C. , Chan, N. , & Quintana, V. A. (2022). Inteligencia emocional percibida en una población de universitarios. *Know and share psychology*, 3(4), 49-60.
doi:<https://doi.org/10.25115/kasp.v3i4.9012>

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Cambridge English. (2018). *English Qualifications Pre A1 Starters*. Obtenido de Cambridge English: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/467355-pre-a1-starters-faqs.pdf>

Cambridge English. (2019). Supporting English education reform in Japan: The role of B1 Preliminary. *Research Notes*(73). Obtenido de <https://www.cambridgeenglish.org/Images/537871-research-notes-73.pdf>

Cambridge English. (2024). *Cambridge English Language Assessment*. Recuperado el 10 de octubre de 2024, de Pre A1 Starters Resultados: <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/starters/results/>

Capdevila, N., & Segundo, M. J. (2005). Estrés: causas, tipos y estrategias nutricionales. *Offarm: farmacia y sociedad*, 24(8), 96-104.

Carrasco, M. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes del 4to año de secundaria en el área de inglés en la institución educativa mixta Jorge Chávez Chaparro, Cusco 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c8ab7e6d-a314-48bf-84f4-52ca9bb493de/content>.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures* . Mouton.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- David, S. (2016). *Emotional agility: Get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. Penguin.
- Derakhshan, A., Khalili, A. N., & Beheshti, F. (2016). Developing EFL learner's speaking ability, accuracy and fluency. *English Language and Literature Studies*, 6(2), 177-186.
 doi:<https://doi.org/10.5539/ELLS.V6N2P177>
- Duque, N. S. (2020). *Inteligencia emocional y su influencia en el estrés académico de los estudiantes matriculados en titulación de la modalidad 130 presencial de la Universidad Tecnológica Indoamérica Matriz Ambato*. [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica Indoamérica].
<https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2089>.
- Education First. (2022). *EF English Proficiency Index*. Recuperado el 29 de diciembre de 2022, de <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Education First. (2023). *EF English Proficiency Index*. Recuperado el 11 de noviembre de 2023, de <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ekman, P. (1992). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, marriage, and family*. W.W. Norton & Company.
- Escalante, P. (2019). *Inteligencia emocional de los docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial del Distrito de Abancay de Apurímac en el año 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac].

https://repositorio.unamba.edu.pe/bitstream/handle/UNAMBA/759/T_0464.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Fernández, R. (20 de octubre de 2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023*.

Obtenido de Statista: <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

Figuerola, C., & Reynoso, M. (2020). *Aprendizaje significativo y formación académica en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria en la Institución Educativa “César Vallejo” de Yanacancha, 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional

Daniel Alcides Carrión].

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1936/4/T026_44092492_T.pdf.

Flores, M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes*, 7(29),

1246-1260. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>

Gagné, R. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston.

García, D., & Lobatón, N. (2019). *Fortalecimiento del aprendizaje de vocabulario en inglés a través del método del aprendizaje social y emocional (SEL)*. [Tesis de licenciatura,

Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/17765>.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing Corporation.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós, S.A.

- González, L., & Santiago, A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de Magnus Classroom en estudiantes de Básica Primaria de la IED Helena de Chauvin de Barranquilla*. Informe de Tesis, Colombia. Recuperado el 6 de Diciembre de 2020, de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5102>
- Gonzales, B. (2024). *Inteligencia emocional en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la I.E. Pedro E. Paulet - Huacho en el periodo 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/8968>.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.009>
- Guevara, R. (2022). *Nivel de interés en el aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes del sexto grado de primaria en la I.E. Educación Adventista Americana de Juliaca-2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1754/Rosa_tesis_titulo_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Gutierrez, S., & Ortega, G. (2021). *Las estrategias de aprendizaje en el área de inglés y su relación con las actitudes en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Jorge Basadre, Chaclacayo, 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6625/TESIS%20-%20GUTIERREZ%20CHUPICA%20STEPHANIE%20JAHAIRA%20-%20ORTEGA%20AMPUDIA%20GABRIELA%20RAQUEL%20-%20QU>.

- Harmer, J. (2007). *How to teach English (Second Edition)*. Oxford University Press.
- Hedge, T. (2005). *Writing: Resource book for teachers (Second Edition)*. Oxford University Press.
- Hernán, G. (2020). *Estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje significativo en estudiantes de inglés básico I en un instituto de idiomas de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a08438d4-11fe-4829-b9db-b11ebdbddc8b/content> .
- Hernández, R. (2012). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6.a ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Huamán, E., Chumpitaz, H., & Aguilar, L. (2021). Inteligencia emocional en la práctica educativa: una revisión de la literatura científica. *Una revisión de la literatura científica. TecnoHumanismo*, 1(8), 180–196. doi:<https://doi.org/10.53673/th.v1i8.49>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Medina, R. (2021). *Uso de las TIC y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/7003/TESIS%20-%20MEDINA%20RODRIGUEZ%20MEIBY%20GRACIELA%20-%20FCSYH%20%28REGULARIZACI%C3%93N%29.pdf?sequence=1&isAl>.

- Mejía, M. (2017). *Diseño de investigación y análisis de datos*. Editorial Académica.
- Mikulic, I. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. *Educación emocional y social: análisis internacional: informe Fundación Botín 2013*, 31-33.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Obtenido de Ministerio de Educación del Perú: <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Obtenido de Ministerio de Educación del Perú: <https://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- Monteros, G. (2016). *Inteligencia emocional en el rendimiento académico del idioma inglés, en estudiantes de décimo año EGB, sección vespertina, paralelo " A" y " B", colegio " Nelson Torees", Cayambe, Pichincha, periodo 2013-2014*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b07ca684-a021-42d2-a5d4-a347c92e6edc/content>.
- Moreno, J. (2022). *Inteligencia Emocional y Logros de Aprendizaje de Inglés en Estudiantes de Secundaria en una Institución Educativa Estatal, Los Olivos, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98033/Moreno_CJL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Muñoz, M. (2021). *Programa TPACK en las competencias de inglés en estudiantes de segundo de primaria, Institución Educativa San José Obrero, Trujillo 2020*. [Tesis de doctorado,

Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60007>.

Newton, J., & Nation, I. (2020). Teaching ESL/EFL listening and speaking. *Routledge, 1*, 1-281. doi:<https://doi.org/10.4324/9780429203114>

Penagos, J., & Morales, J. (2022). *Mejoramiento de la comprensión lectora en inglés a través del modelo Aprendizaje Basado en Tareas mediado por la Aplicación Educativa Bethel Challenge en estudiantes de grado 11 de la I.E. Victoria Manzur de Montería*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/fab9b34d-efa7-464f-9439-43554f86f9ae/content>.

Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313–320. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Pilco, R., & Arapa, E. (2019). *Nivel de interés en el aprendizaje del idioma inglés y la inteligencia emocional en los estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de la I.E. Señor de las Piedades Cerro Colorado - 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b620924c-6180-4eff-ab25-2b3ec8d02188/content>.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.

Portner, P. (2018). *Mood*. Oxford: Oxford University Press.

Rajendran, T., & Yunus, M. M. (2021). A systematic literature review on the use of mobile-assisted language Learning (MALL) for enhancing speaking skills among ESL and EFL

- learners. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 586-609. doi:<http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/8939>
- Rao, P. (2018). Developing Speaking Skills in ESL or EFL Settings. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (IJELR)*, 5(2), 286-293. doi:<http://dx.doi.org/10.33329/ijelr.52.286>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. Recuperado el 20 de agosto de 2024, de Real Academia Española: <https://dle.rae.es>
- Rodas, F., & Rodas, E. (2021). Lenguaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés e interculturalidad: una perspectiva ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 1-16. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1726>
- Rodríguez, G. S. (2021). *El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el COBAEV núm. 35 "Dr. Leonardo Pasquel"*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/server/api/core/bitstreams/1c8ca534-706e-49b4-a8f5-eef22064ce22/content>.
- Salinas, P. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Mérida: México: Editorial.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:<https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey , & D. J. Sluyter , *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (Vol. 27, págs. 267-298). 3-34: Basic Books. doi:[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Saussure, F. (1996). *Curso de lingüística general*. Ediciones Istmo.

- Sixseconds. (2024). *The emotional intelligence network*. Recuperado el 20 de agosto de 2024, de <https://www.6seconds.org/emotional-intelligence/research/>
- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*(4), 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>.
- Ureña, D. (2020). *La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes del nivel básico de inglés del Instituto de idiomas de la Universidad Nacional de Piura, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61291/Ure% c3% b1a_VDP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61291/Ure%c3%b1a_VDP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Vara, A. (2012). *Desde la idea inicial hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. Lima: Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres.
- Vasquez, P. (2022). *Inteligencia emocional y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una IE Sechura, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101422/Vasquez_CPI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Vilchez, Y. (2024). *Inteligencia emocional y aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Santa Anita, Lima, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/136297?show=full>.

Vroemen, M., Van Amelsvoort, T., & Lousberg, R. (2023). A redesigned mood induction procedure: The emotional rollercoaster of life under experimental control. *Journal of Mood and Anxiety Disorders, 1*, 1-8. doi:<https://doi.org/10.1016/j.xjmad.2023.100002>

Zarzosa, D. (2022). *Inteligencia emocional en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima centro en 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/33525/Zarzosa%20Valdivia%20Dayana%20Yahaira.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Tabla 18

Matriz de consistencia.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema general ¿Cuál es la relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.</p>	<p>Hipótesis general Se evidencia relación respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.</p>	<p>Variable 1 Inteligencia Emocional</p> <p>Dimensión 1: Intrapersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Emocional • Asertividad • Autoconcepto • Autorregulación • Independencia <p>Dimensión 2: Interpersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relaciones interpersonales • Responsabilidad Social <p>Dimensión 3: Adaptabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Pruebas de la realidad • Flexibilidad <p>Dimensión 4: Manejo del estrés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia del estrés • Control de Impulsos <p>Dimensión 5: Estado de ánimo en general</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felicidad • Optimismo 	<p>Tipo: Básica.</p> <p>Método: Relacional.</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Muestra: 50 estudiantes del sexto ciclo</p> <p>Técnicas: Encuesta. Examen.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario. Prueba.</p> <p>Tratamiento: Correlación.</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es la relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.</p>	<p>Hipótesis específica</p> <p>Se evidencia relación respecto a la dimensión intrapersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.</p>		
<p>¿Cuál es la relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo</p>	<p>Determinar la relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo</p>	<p>Se evidencia relación respecto a la dimensión interpersonal y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de</p>		

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
de una Institución pública en la región de Tacna?	de una Institución pública en la región de Tacna.	una Institución pública en la región de Tacna.		
¿Cuál es la relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?	Determinar la relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.	Se evidencia relación respecto a la dimensión adaptabilidad y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.		
¿Cuál es la relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?	Determinar la relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.	Se evidencia relación respecto a la dimensión manejo del estrés y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.		
¿Cuál es la relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna?	Determinar la relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.	Se evidencia relación respecto a la dimensión estado de ánimo y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública en la región de Tacna.		
			Dimensión 1: Habilidad de escucha:	
			<ul style="list-style-type: none"> • Escucha palabras que describen acciones y apariencia • Escucha números y palabras deletreadas • Escucha información específica que responde a diferentes preguntas • Escucha palabras, colores y preposiciones de lugar 	
			Dimensión 2: Habilidad de habla:	
			<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con vocabulario y gramática adecuada • Se expresa con correcta pronunciación • Se expresa con correcta interacción 	
			Dimensión 3: Habilidad de lectura:	
			<ul style="list-style-type: none"> • Lee frases cortas y reconoce el significado de las palabras • Lee frases amplias sobre una imagen y reconoce si el significado es el correcto • Lee un texto y lo completa con palabras de un recuadro 	
			Dimensión 4: Habilidad de escritura:	
			<ul style="list-style-type: none"> • Escribe palabras en base a letras sueltas • Escribe respuestas de una palabra a preguntas sobre un cuento ilustrado. 	

Anexo 2: Instrumentos

Variable: Inteligencia emocional

INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL (ICE de Bar-On)

APELLIDOS Y NOMBRES:

EDAD: GRADO: FECHA:

INTRODUCCIÓN:

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de usted mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

Nunca.	1
Pocas veces.	2
Algunas veces.	3
Muchas veces.	4
Siempre.	5

Lee cada una de las frases y selecciona una de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para usted. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, no como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. No hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a todas las oraciones.

1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
3	Prefiero un tipo de trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5
5	Me agradan las personas que conozco.	1	2	3	4	5
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	1	2	3	4	5
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5
9	Reconozco con facilidad mis emociones.	1	2	3	4	5
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.	1	2	3	4	5
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enoja.	1	2	3	4	5
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5

15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
16	Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
17	Me es difícil sonreír.	1	2	3	4	5
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
19	Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.	1	2	3	4	5
20	Creo que tengo la capacidad para controlar las situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
21	Realmente no sé para que soy bueno(a)	1	2	3	4	5
22	No soy capaz de expresar mis ideas.	1	2	3	4	5
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5
24	No tengo confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
25	Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	1	2	3	4	5
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28	En general, me resulta difícil adaptarme.	1	2	3	4	5
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	1	2	3	4	5
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.	1	2	3	4	5
34	Pienso bien de las personas.	1	2	3	4	5
35	Me es difícil entender como me siento.	1	2	3	4	5
36	He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.	1	2	3	4	5
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5
40	Me tengo mucho respeto.	1	2	3	4	5
41	Hago cosas muy raras.	1	2	3	4	5
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.	1	2	3	4	5
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.	1	2	3	4	5
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	1	2	3	4	5
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.	1	2	3	4	5
47	Estoy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).	1	2	3	4	5
49	No puedo soportar el estrés.	1	2	3	4	5
50	En mi vida no hago nada malo.	1	2	3	4	5
51	No disfruto lo que hago.	1	2	3	4	5
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4	5
53	La gente no comprende mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
54	Generalmente, espero que suceda lo mejor.	1	2	3	4	5
55	Mis amistades me confían sus intimidades.	1	2	3	4	5
56	No me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.	1	2	3	4	5

58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	1	2	3	4	5
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.	1	2	3	4	5
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	1	2	3	4	5
63	Soy consciente de cómo me siento.	1	2	3	4	5
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	1	2	3	4	5
65	Nada me perturba.	1	2	3	4	5
66	No me entusiasman mucho mis intereses.	1	2	3	4	5
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.	1	2	3	4	5
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.	1	2	3	4	5
69	Me es difícil llevarme bien con los demás.	1	2	3	4	5
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	1	2	3	4	5
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.	1	2	3	4	5
73	Soy impaciente.	1	2	3	4	5
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.	1	2	3	4	5
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	1	2	3	4	5
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5
77	Me deprimó.	1	2	3	4	5
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
79	He mentado.	1	2	3	4	5
80	En general, me siento motivado(a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me gustan y me divierten.	1	2	3	4	5
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.	1	2	3	4	5
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	1	2	3	4	5
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	1	2	3	4	5
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4	5
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	1	2	3	4	5
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90	Soy respetuoso(a) con los demás.	1	2	3	4	5
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.	1	2	3	4	5
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5
94	He violado la ley.	1	2	3	4	5
95	Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5

96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	1	2	3	4	5
97	Tengo tendencia a exagerar.	1	2	3	4	5
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.	1	2	3	4	5
101	Soy una persona muy extraña.	1	2	3	4	5
102	Soy impulsivo(a).	1	2	3	4	5
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	1	2	3	4	5
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	1	2	3	4	5
106	En general, tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes.	1	2	3	4	5
107	Tengo tendencia a depender de otros.	1	2	3	4	5
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	1	2	3	4	5
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	1	2	3	4	5
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	1	2	3	4	5
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	1	2	3	4	5
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	1	2	3	4	5
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.	1	2	3	4	5
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	1	2	3	4	5
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	1	2	3	4	5
116	Me es difícil describir lo que siento.	1	2	3	4	5
117	Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.	1	2	3	4	5
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5
120	Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5
122	Me pongo ansioso(a).	1	2	3	4	5
123	No tengo días malos.	1	2	3	4	5
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	1	2	3	4	5
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
127	Me es difícil ser realista.	1	2	3	4	5
128	Mantengo buenas relaciones sociales con mis amistades.	1	2	3	4	5
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
130	Tengo tendencia a explotar de cólera fácilmente.	1	2	3	4	5
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	1	2	3	4	5

Variable: Aprendizaje del inglés

Download the audio files for the sample paper here:
cambridgeenglish.org/starters-audio-sample-v2-from-2018

Cambridge Assessment English

Centre Number Candidate Number

Pre A1 Starters Listening

There are 20 questions.
 You will need coloured pens or pencils.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

Pre A1 Starters Listening

Part 1
 – 5 questions –
Listen and draw lines. There is one example.



Part 2
 – 5 questions –

Read the questions. Listen and write a name or a number.
 There are two examples.



Examples

What is the girl's name? Pat

How old is she? 9

Pre A1 Starters Listening

Questions

- 1 How many cousins has Pat got?
- 2 What is the name of Pat's favourite game?
- 3 Which beach does Pat like to go to? Beach
- 4 How many books has Pat got?
- 5 What is the teacher's name? Mr.

Part 3
- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

Where is Lucy now?



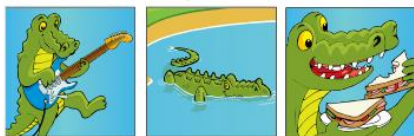
- A B C

1 Who is Dad talking to on the phone?



- A B C

2 What is the crocodile doing?



- A B C

3 Where are Hugo's pens?



- A B C

4 Which boy is Sam?



- A B C

5 Which is the girl's favourite picture?



- A B C

Part 4
- 5 questions -

Listen and colour. There is one example.



Pre A1 Starters Listening
Marking key

- () = Acceptable extra words are placed in brackets
- / = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer

Part 1 5 marks

- 1 Grace girl with red racket
- 2 Alice girl on a chair
- 3 Bill boy in grey shorts
- 4 Matt boy holding bread
- 5 Kim girl in pink shirt

Part 2 5 marks

- 1 12
- 2 D-U-C-K
- 3 S-H-E-L-L
- 4 20
- 5 L-O-R-R-Y

Part 3 5 marks

- 1 B
- 2 A
- 3 B
- 4 A
- 5 C

Part 4 5 marks

- 1 colour pineapple in box - green
- 2 colour pineapple under lemons - purple
- 3 colour pineapple on computer - orange
- 4 colour pineapple between watermelons - blue
- 5 colour pineapple on board behind woman - red

Cambridge Assessment English

Centre Number Candidate Number

Pre A1 Starters Reading and Writing

There are 25 questions.
You will need a pen or pencil.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

Pre A1 Starters Reading and Writing

Part 1

- 5 questions -

Look and read. Put a tick (✓) or a cross (x) in the box. There are two examples.

Examples



This is a bus.



These are snakes.

Questions

1



This is a mat.

2  This is an ear.

3  These are coconuts.

4  This is a sofa.

5  These are helicopters.

Pre A1 Starters Reading and Writing

Part 2

- 5 questions -

Look and read. Write yes or no.



Examples

The boys are wearing blue shorts. yes

Two cows are looking at the sun. no

Questions

1 The children are fishing in the sea.

2 There's an old boot in the water.

3 You can see three fish in the picture.

4 The child with black hair is sitting down.

5 There's a green frog on the bag.

Part 3

- 5 questions -

Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Example



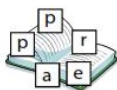
desk



Questions

1





2





3





4





5





Part 4

- 5 questions -

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

A horse



Horses are beautiful animals. The one in the picture has four long legs, two big (1) and a long face. It has a brown (2) on its body too. Lots of (3) enjoy riding horses. Some families have a horse for a pet. At the end of the (4), they clean their horse and give it (5) and water. Horses like eating apples and carrots!

Example



legs



people



food



balloon



eyes



door



day



tail

Part 5

- 5 questions -

Look at the pictures and read the questions. Write one-word answers.



Examples

What are the children doing? running

Where is the bird? in a tree

Questions

1 Where's the woman's hat? on the



2 Who's pointing? the

3 What has the bird got in its mouth? the



4 How many birds are there now?

5 What are the birds doing?

Pre A1 Starters Reading and Writing
Marking key

() = Acceptable extra words are placed in brackets
/ = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer

Part 1 5 marks

- 1 X
- 2 ✓
- 3 X
- 4 ✓
- 5 ✓

Part 2 5 marks

- 1 no
- 2 no
- 3 yes
- 4 yes
- 5 yes

Part 3 5 marks

- 1 paper
- 2 ruler
- 3 eraser
- 4 pencil
- 5 teacher

Part 4 5 marks

- 1 eyes
- 2 tail
- 3 people
- 4 day
- 5 food

Part 5 5 marks

- 1 table
- 2 children / kids / girl and boy [in any order]
- 3 hat
- 4 3 / three
- 5 singing / whistling

Pre A1 Starters Reading and Writing

Pre A1 Starters Speaking
Summary of procedures

The usher introduces the child to the examiner.

1. The examiner greets the candidate and checks the candidate's name. This part is unassessed. The examiner starts the test by demonstrating what is required and then asks the child to point to objects on the scene picture, e.g. 'Where's the sun?' The examiner asks the candidate to point to two object cards and gives instructions to place them in different locations on the scene picture, e.g. 'Put the apple in front of the birds.'
2. The examiner asks the candidate some questions about the scene picture, e.g. 'What's this?' (Answer: a fish) 'What colour is it?' (Answer: pink). The examiner also asks the child to describe an object from the scene, e.g. 'Tell me about this man.'
3. The examiner asks the candidate questions about four of the object cards, e.g. 'What's this?' (Answer: a spider) and 'What's your favourite animal?'
4. The examiner asks the candidate some personal questions on topics such as age, family, school and friends, e.g. 'What's in your classroom?'

Pre A1 Starters Speaking



Pre A1 Starters Speaking



STARTERS SPEAKING Scene picture TEST ONE

Anexo 3: Ficha técnica del instrumento

Instrumento de investigación: Inteligencia emocional

Ficha técnica

- Nombre Original: EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory
- Autor: Reuven Bar-On
- Procedencia: Toronto – Canadá
- Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez
- Administración: Individual o colectiva. Tipo Cuadernillo.
- Duración: Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 Minutos.
- Puntuación: Calificación manual o computarizada
- Significación: Estructura Factorial: ICE-T-5 Factores componentes 15 subcomponentes.
- Tipificación: Baremos Peruanos.
- Usos: Educativo, clínico, jurídico, médico, laboral, y en la investigación.
- sociales, consejeros y orientadores vocacionales.
- Materiales: Cuestionario que contiene los ítems del I-CE, hoja de respuesta, plantilla de corrección, hoja de resultados.

Clasificación de ítems por subcomponentes del I-CE

CIA 40 ítems					CIE 29 ítems			CAD 26 ítems			CME 18 ítems		CAG 17 ítems	
CM	AS	AC	AR	IN	EM	RI	RS	SP	PR	FL	TE	CI	FE	OP
7	22	11	6	3	18	10	16	1	8	14	4	13	2	11
9	37	24	21	19	44	23	30	15	35	28	20	27	17	20
23	67	40	36	32	55	31	46	29	38	43	33	42	31	26
35	82	56	51	48	61	39	61	45	53	59	49	58	47	54
52	96	70	66	92	72	55	72	60	68	74	64	73	62	80
63	111	85	81	107	98	62	76	75	83	87	78	86	77	106

88	126	100	95	121	119	69	90	89	88	103	93	102	91	108
116		114	110		124	84	98	118	97	131	108	117	105	132
		129	125			99	104		112		122	130	120	
						113	119		127					
						128								

Fuente: Ugarriza (2001).

El sombreado indica que el ítem es negativo.

Componentes:

CIA = Componente intrapersonal; CIE = Componente interpersonal;

CAD = Componente de adaptabilidad; CME = Componente manejo del estrés; CAG = Estado de ánimo general.

Subcomponentes:

- CM = Comprensión de sí mismo; AS = Asertividad; AC = Autoconcepto; AR = Autorrealización; IN = Independencia; EM = Empatía; RI = Relaciones Interpersonales; RS = Responsabilidad social; SP = Solución de problemas; PR = Prueba de la realidad; FL = Flexibilidad; TE = Tolerancia al estrés; CI = Control de impulsos; FE = Felicidad; OP = Optimismo.

Interpretación de los resultados:

Interpretación del CE para el total, los componentes, y subcomponentes

Puntajes estándares	Pautas interpretativas
130 y más	Muy alta
115 a 129	Alta
86 a 114	Adecuada
70 a 85	Bajo
69 y menos	Muy bajo

(Ambrosio, 2022)

El cuadro presenta la distribución de los ítems del inventario EQ-i de Bar-On según los cinco componentes y quince subcomponentes de la inteligencia emocional. Cada número corresponde al ítem del cuestionario asignado a su respectiva dimensión, mientras que los ítems sombreados indican reactivos de calificación negativa que requieren recodificación. Esta

clasificación permite organizar el proceso de puntuación, obtener puntajes brutos por subcomponente y convertirlos en puntajes estándar de acuerdo con los baremos peruanos, garantizando una interpretación válida y comparable de los resultados.

Anexo 4: Validez del instrumento

Instrumento de investigación: Aprendizaje del idioma inglés

Investigación y Validación

Investigación y Validación



Como líderes en el sector de la evaluación lingüística, todos nuestros exámenes están diseñados específicamente para ser imparciales con todos los candidatos, independientemente de su edad, género, nacionalidad, lengua materna, cultura u orígenes étnicos. La calidad y la equidad son componentes esenciales de todo lo que hacemos:

- **Validez:** la medida en que las calificaciones de los exámenes pueden ser consideradas un reflejo objetivo de la competencia subyacente.
- **Confiabilidad:** la medida en que los resultados de las pruebas son coherentes, precisos y, por tanto, seguros.
- **Impacto:** el efecto positivo de una prueba sobre los candidatos y otros usuarios, incluida la sociedad en su conjunto.
- **Funcionalidad:** la medida en que una prueba es factible en términos de los recursos necesarios.
- **Calidad:** significa validez, confiabilidad, impacto y funcionalidad.

Nota: Página principal de Universidad de Cambridge

De acuerdo con lo estipulado en la página oficial de la Universidad de Cambridge, los exámenes *Sample Test* en sus diversos niveles para el aprendizaje del idioma inglés poseen atributos robustos en cuanto a validez, confiabilidad, impacto, eficacia y calidad técnica, garantizando su excelencia y rigor en la ejecución.

Anexo 5: Constancia de aplicación



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARÍA UGARTECHE DE MAC LEAN
Zela N° 954 Telf. 952639298
TACNA - PERÚ

“Año de Unidad , de la Paz y el Desarrollo”

CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa “María Ugarteche de Mac Lean” de Tacna:

HACE CONSTAR:

Que, el Srta. **ALEXA YANELA PERCA MAMANI** estudiante de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Especialidad de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann” de código 2019-117014, ha realizado su Aplicación de Trabajo de Investigación titulado **“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL SEXTO CICLO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA REGIÓN DE TACNA”**, demostrando responsabilidad, puntualidad y honestidad en la labor encomendada.

Se expide la presente a solicitud de la Interesada para los fines convenientes.

Tacna, 11 de diciembre del 2023


 DIRECCIÓN
 TACNA Prof. Nelly Lourdes Cayo Cabrera
 DIRECTORA DE LA I.E. M.U.M.

Anexo 6: Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO


Con el debido respeto, me presento ante usted, mi nombre es Alexa Yanela Perca Mamani, y soy estudiante de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero, de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. En la actualidad me encuentro realizando un trabajo de investigación titulado **“Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública de la región de Tacna.”**. Para ello quisiera contar con su colaboración. El proceso consiste en la aplicación de una encuesta y exámen. De aceptar, usted autoriza participar en el presente trabajo de investigación.

Gracias por su colaboración.


Atte.,

Alexa Yanela Perca Mamani

Yo Nelly Lourdes Cayo Cabrera..... con número de DNI 00411493.. autorizo participar en el trabajo de investigación **“Inteligencia emocional y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de sexto ciclo de una Institución pública de la región de Tacna.”**. De la estudiante de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero, Alexa Yanela Perca Mamani.

Firma: .....

Fecha:11 de diciembre de 2021.....



Anexo 7: Evidencia de campo

Con el permiso correspondiente, se evidencia la ejecución del cuestionario y examen.



Anexo 8: Base de datos

			1A_Student 1	1A_Student 2	1A_Student 3	1A_Student 4	1A_Student 5	1A_Student 6	1A_Student 7	1A_Student 8	1A_Student 9	1A_Student 10	1A_Student 11	1A_Student 12	1A_Student 13	1A_Student 14	1A_Student 15	1A_Student 16	1A_Student 17	1A_Student 18	1A_Student 19	1A_Student 20	1A_Student 21	1A_Student 22	1A_Student 23	1A_Student 24	1A_Student 25			
HABILIDAD DE ESCUCHA	PART 1: Listening for words and prepos	p.01	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1			
		p.02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1		
		p.03	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1		
		p.04	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1		
		p.05	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1		
	PART 2: Listening for numbers and spel	p.06	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1		
		p.07	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1		
		p.08	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0		
		p.09	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1		
		p.10	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		
	PART 3: Listening for specific informati	p.11	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0		
		p.12	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0		
		p.13	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1		
		p.14	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1		
		p.15	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
	PART 4: Listening for words, colours an	p.16	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1		
		p.17	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	
		p.18	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	
		p.19	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	
		p.20	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	
HABILIDAD DE LECTURA Y ESCRITURA	PART 1: Reading short sentences and re	p.01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
		p.02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	
		p.03	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
		p.04	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.05	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
	PART 2: Reading sentences about a pict	p.06	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		p.07	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
		p.08	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	
		p.09	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	
		p.10	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	5	1	1	1	1	0	0	0	1	
	PART 3: Spelling of single words	p.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		
		p.12	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		
		p.13	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
		p.14	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.15	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	
	PART 4: Reading a text and copying wo	p.16	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1		
		p.17	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	
		p.18	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	
		p.19	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	
		p.20	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	
	PART 5: Reading questions about a pict	p.21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
		p.22	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		p.23	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	
		p.24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1
		p.25	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
HABILIDAD DE HABLA	Vocabulary and Grammar		3	4	5	4	5	4	4	4	4	5	3	5	3	3	3	4	4	5	4	2	3	3	3	3	4			
	Pronunciation		2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	5	2	2	2	4	3	4	4	2	3	2	2	3	4			
	Interaction		2	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	4	2	2	1	3	2	3	3	1	3	1	2	2	3			

			2B_Student 1	2B_Student 2	2B_Student 3	2B_Student 4	2B_Student 5	2B_Student 6	2B_Student 7	2B_Student 8	2B_Student 9	2B_Student 10	2B_Student 11	2B_Student 12	2B_Student 13	2B_Student 14	2B_Student 15	2B_Student 16	2B_Student 17	2B_Student 18	2B_Student 19	2B_Student 20	2B_Student 21	2B_Student 22	2B_Student 23	2B_Student 24	2B_Student 25			
HABILIDAD DE ESCUCHA	PART 1: Listening for words and prepos	p.01	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0			
		p.02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1		
		p.03	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.04	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	PART 2: Listening for numbers and spel	p.06	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
		p.07	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	
		p.08	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	
		p.09	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	
		p.10	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	
	PART 3: Listening for specific informati	p.11	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	
		p.12	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.13	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.14	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.15	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
	PART 4: Listening for words, colours and	p.16	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
		p.17	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
		p.18	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
		p.19	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
		p.20	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
HABILIDAD DE LECTURA Y ESCRITURA	PART 1: Reading short sentences and re	p.01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1		
		p.02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.03	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.04	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.05	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	PART 2: Reading sentences about a pict	p.06	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
		p.07	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
		p.08	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
		p.09	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0
		p.10	0	0	1	1	5	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
	PART 3: Spelling of single words	p.11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		p.12	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
		p.13	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	
		p.14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
		p.15	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PART 4: Reading a text and copying wo	p.16	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
		p.17	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
		p.18	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
		p.19	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
		p.20	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PART 5: Reading questions about a pict	p.21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
		p.22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		p.23	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
		p.24	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0
		p.25	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0
HABILIDAD DE HABLA	Vocabulary and Grammar		5	4	5	3	3	5	3	4	3	2	4	4	5	3	5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	5	4		
	Pronunciation		4	3	4	3	3	5	2	3	2	2	3	3	5	2	4	3	2	5	4	5	5	3	4	4	4	4		
	Interaction		4	2	4	3	2	5	1	2	1	1	3	3	5	2	4	3	1	4	4	5	4	3	5	4	4	4		

		1A_Student1	1A_Student2	1A_Student3	1A_Student4	1A_Student5	1A_Student6	1A_Student7	1A_Student8	1A_Student9	1A_Student10	1A_Student11	1A_Student12	1A_Student13	1A_Student14	1A_Student15	1A_Student16	1A_Student17	1A_Student18	1A_Student19	1A_Student20	1A_Student21	1A_Student22	1A_Student23	1A_Student24	1A_Student25	
1	Para superar las dificultades que se me presentan...	2	3	2	3	3	3	2	4	3	5	3	4	4	2	4	2	3	2	3	3	3	2	2	2	4	
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.	3	2	5	1	4	3	1	3	1	1	2	4	3	3	3	2	2	3	2	2	4	1	2	5	2	
3	Prefiero un tipo de trabajo en el que se...	4	1	3	1	3	2	3	1	2	3	3	5	1	2	1	2	3	3	3	2	3	2	4	1	1	
4	Sé cómo enfrentar los problemas más...	2	4	1	1	4	4	3	3	2	4	3	3	4	2	4	5	5	2	3	4	2	3	2	1	5	
5	Me agradan las personas que conozco...	5	3	2	1	4	2	2	3	4	3	3	3	3	4	4	2	5	4	4	2	2	5	5	3	4	
6	Trato de valorar y darle el mejor sentid...	3	5	3	1	3	3	3	4	5	5	3	3	4	3	5	5	4	2	5	3	3	4	5	1	2	
7	Me resulta relativamente fácil expresa...	2	5	2	1	3	2	3	4	4	3	2	3	2	2	4	2	3	2	2	2	4	3	2	1	1	
8	Trato de ser realista, no me gusta fant...	5	3	2	1	1	1	3	2	2	4	3	3	4	4	3	5	4	2	3	3	4	2	3	3	3	
9	Reconozco con facilidad mis emociones...	2	3	2	1	3	2	3	3	5	5	3	4	3	2	4	5	5	2	4	3	4	3	5	1	1	
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	5	3	2	1	3	1	3	2	4	1	3	2	3	4	4	2	2	2	2	2	1	4	2	3	1	
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en...	5	4	2	1	2	2	3	4	4	5	2	4	2	4	3	5	3	1	3	3	2	4	2	1	2	
12	Tengo la sensación que algo no está bi...	4	2	5	2	3	5	3	3	2	3	4	5	3	5	3	2	5	4	4	2	5	1	2	5	5	
13	Tengo problemas para controlarme cua...	4	1	5	5	3	5	2	2	2	2	4	5	2	5	1	1	3	4	3	2	4	3	2	5	2	
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuev...	4	2	2	1	3	5	4	2	2	1	3	5	3	3	2	1	3	4	4	3	4	2	3	5	3	
15	Cuando enfrento una situación difícil n...	3	5	2	1	3	3	3	4	5	3	5	4	1	4	3	5	4	2	5	3	4	4	4	2	2	
16	Me gusta ayudar a la gente.	5	3	5	1	4	5	2	5	4	3	4	4	5	4	5	5	3	5	5	3	4	5	5	4	5	
17	Me es difícil sonreír.	1	3	4	1	3	1	2	2	1	3	4	5	3	5	2	2	2	2	3	2	4	1	2	4	1	
18	Soy incapaz de comprender cómo se si...	4	2	1	5	2	5	3	1	4	3	2	4	2	3	1	1	2	2	1	2	4	3	2	2	1	
19	Cuando trabajo con otros, tiendo a con...	3	1	3	1	3	1	2	1	4	1	5	4	4	3	2	1	2	3	2	2	4	2	5	5	1	
20	Creo que tengo la capacidad para contr...	3	3	2	1	3	2	2	5	4	4	3	3	2	2	2	5	3	1	4	3	3	3	2	1	3	
21	Realmente no sé para que soy bueno(a)...	1	2	5	1	3	5	3	1	4	1	4	5	4	3	4	2	3	5	3	2	3	1	3	5	1	
22	No soy capaz de expresar mis ideas.	5	2	4	1	3	5	3	4	4	1	4	4	4	3	2	4	4	2	3	1	2	3	1	2	5	1
23	Me es difícil compartir mis sentimientos...	3	4	5	1	4	5	2	2	2	5	5	4	4	4	5	4	4	5	2	4	5	2	3	3	5	5
24	No tengo confianza en mí mismo(a).	1	1	5	1	3	5	2	4	3	1	3	5	4	3	3	1	3	5	3	2	5	2	2	5	1	
25	Creo que he perdido la cabeza.	1	5	5	5	4	5	2	3	3	1	4	5	2	1	1	1	1	4	2	2	4	1	1	5	3	
26	Soy optimista en la mayoría de las cosa...	3	3	2	1	3	2	3	4	4	5	3	4	2	5	4	2	3	2	3	3	4	1	2	1	5	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta c...	2	2	4	1	3	5	2	1	2	3	2	4	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	
28	En general, me resulta difícil adaptarm...	2	1	5	1	4	5	2	2	1	1	2	4	3	5	3	2	3	4	3	2	4	3	2	5	1	
29	Me gusta tener una visión general de u...	4	5	2	1	4	5	3	5	2	3	4	4	2	3	5	5	2	3	3	4	4	2	3	2	3	
30	No me molesta aprovecharme de los d...	3	3	1	5	4	4	2	3	1	3	4	5	1	3	1	1	1	4	1	3	4	2	3	2	1	
31	Soy una persona bastante alegre y opti...	5	3	2	1	3	1	2	5	4	3	2	2	2	2	4	2	4	2	4	3	2	5	4	1	4	
32	Prefiero que otros tomen decisiones p...	3	1	5	1	4	1	2	1	3	1	3	5	1	2	2	1	1	4	1	1	1	3	3	5	2	
33	Puedo manejar situaciones de estrés, s...	3	4	1	1	3	4	2	3	1	1	2	1	2	2	4	5	2	2	3	2	1	4	2	1	1	
34	Pienso bien de las personas.	3	3	1	1	3	3	3	3	5	3	2	3	3	4	5	2	4	2	5	3	3	3	4	2	5	
35	Me es difícil entender como me siento...	3	2	5	1	3	3	2	2	4	2	3	4	3	4	3	1	3	5	4	2	4	2	3	5	2	
36	He logrado muy poco en los últimos añ...	4	2	3	1	4	2	2	1	3	1	3	5	4	3	4	2	2	3	2	2	4	3	3	5	1	
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien s...	2	1	1	5	4	4	2	4	3	3	2	1	2	3	2	1	4	1	2	3	2	2	1	1	1	
38	He tenido experiencias extrañas que n...	3	3	1	5	3	2	3	2	3	4	3	5	3	2	1	5	2	3	3	1	5	2	4	5	4	
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	4	2	1	3	5	2	5	2	3	1	2	2	3	2	3	2	4	2	4	4	3	5	1	1	
40	Me tengo mucho respeto.	5	5	2	1	2	3	2	5	2	5	2	3	4	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5	1	3	
41	Hago cosas muy raras.	2	2	5	1	3	5	3	4	3	3	3	4	2	5	1	1	1	4	2	2	3	1	3	3	1	
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae proble...	1	2	5	5	4	5	2	1	3	3	3	5	2	2	1	1	2	5	2	2	4	3	4	5	1	
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.	3	4	5	5	4	3	2	4	2	5	3	4	3	2	2	4	5	3	2	4	3	3	2	5	1	
44	Soy bueno para comprender los sentim...	2	3	2	1	3	5	2	4	4	2	4	3	3	2	4	5	3	5	3	2	2	4	3	5	5	
45	Lo primero que hago cuando tengo un...	3	4	2	1	3	1	3	5	4	2	3	2	3	3	3	5	4	1	4	2	4	2	3	1	2	
46	A la gente le resulta difícil confiar en m...	1	2	3	1	4	5	2	2	2	3	3	2	3	4	2	2	1	5	2	2	4	3	2	2	1	
47	Estoy contento(a) con mi vida.	2	4	2	5	3	1	3	4	4	3	3	3	3	2	3	5	5	1	3	4	2	3	5	1	1	
48	Me resulta difícil tomar decisiones por...	3	2	2	1	4	1	2	3	3	1	3	5	2	2	2	1	1	5	2	3	4	3	3	5	5	
49	No puedo soportar el estrés.	5	3	5	5	4	5	2	3	3	5	2	5	2	3	4	2	5	3	3	2	4	3	4	5	3	
50	En mi vida no hago nada malo.	3	3	1	5	3	4	3	3	2	1	3	3	3	2	2	5	5	3	1	3	3	2	3	1	2	
51	No disfruto lo que hago.	3	1	5	1	4	1	3	2	2	3	3	5	2	2	4	1	2	4	2	2	3	3	3	5	4	
52	Me resulta difícil expresar mis sentimi...	5	4	4	1	4	5	3	3	2	5	4	5	4	2	5	5	3	4	2	2	3	2	3	5	1	
53	La gente no comprende mi manera de...	4	2	5	1	4	5	2	5	4	5	4	5	3	5	2	5	4	5	2	2	4	3	3	5	1	
54	Generalmente, espero que suceda lo r...	4	5	2	1	3	5	3	1	3	5	3	5	3	5	4	2	5	2	4	3	3	2	5	4	1	
55	Mis amistades me confían sus intimida...	3	2	3	1	2	2	2	4	3	1	3	4	3	3	2	4	3	3	4	2	2	4	4	5	5	
56	No me siento bien conmigo mismo(a).	2	1	5	1	3	1	3	1	3	2	3	5	2	2	3	5	2	4	3	2	4	2	4	5	3	
57	Percibo cosas extrañas que los demás r...	3	3	5	1	4	3	2	5	3	3	3	3	1	1	1	5	5	4	4	2	4	1	3	5	1	
58	La gente me dice que baje el tono de v...	1	2	3	1	4	5	3	2	4	4	2	3	1	2	1	2	4	5	4	2	5	3	2	5	1	
59	Me resulta fácil adaptarme a situacion...	1	5	2	1	3	3	3	4	2	3	2	2	4	2	2	2	2	4	3	3	4	3	2	5	3	
60	Cuando intento resolver un problema...	1	4	2	1	4	1	3	3	4	2	3	3	4	3	3	5	3	2	5	3	4	3	2	2	5	
61	Me detendría y ayudaría a un niño que...	4	2	5	1	4	1	2	5	4	4	3	2	5	3	4	2	2	5	4	2	5	4	3	4	5	
62	Soy una persona divertida.	3	4	4	1	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	4	5	4	3	5	4	3	5	
63	Soy consciente de cómo me siento.	2	3	2	1	3	3	3	5	3	3	3	3	2	3	3	5	4	3	4	2	3	4	3	1	3	
64	Siento que me resulta difícil controlar...	3	1	5	1	4	5	2	2	3	3	3	5	2	4	4	2	1	2	3	2	4	2	2	5	5	
65	Nada me perturba.	4	2	3	1	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	4	2	2	3	3	5	3	2	1	1	1	
66	No me entusiasman mucho mis interese...	3	5	4	5	3	4	2	3	3	3	2	1	2	3	5	2	1	3	3	2	4	3	2	5	1	
67	Cuando estoy en desacuerdo con algui...	2	4	5	5	4	2	3	4	3	5	2	2	2	4	3	2	3	2	4	3	4	2	2	1	5	
68	Tengo tendencia a fantasear y a perde...	3	2	4	5	3	4	3	3	3	3	3	5	2	3	1	1	2	3	1	2	4	3	2	5	1	
69	Me es difícil llevarme bien con los dem...	3	2	3	1	3	5	3	1	3	3	2	3	3	3	2	2										

71	Me siento como si estuviera separado(a)	1	1	5	5	4	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	5	2	2	4	1	1	5	1	
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás	3	3	5	1	3	1	2	4	5	5	3	3	4	4	4	2	4	5	5	2	3	3	4	4	5	
73	Soy impaciente.	2	2	5	5	4	5	3	3	3	3	2	5	2	4	4	2	2	5	3	2	3	4	4	5	1	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.	2	4	2	1	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	3	3	4	5	
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución	3	2	5	1	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	2	1	4	4	2	3	4	3	2	5	3	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias	1	3	2	5	4	5	2	1	3	1	2	5	1	2	1	1	1	4	1	2	3	2	2	5	5	
77	Me deprimó.	3	2	5	1	4	5	4	2	2	3	4	4	3	5	3	2	2	5	3	2	5	1	3	5	5	
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	2	4	1	1	3	1	3	4	3	2	4	3	3	3	4	5	4	1	4	3	3	4	2	1	3	
79	He mentado.	4	4	5	5	5	5	3	2	2	4	4	5	3	4	2	2	3	4	2	2	5	3	4	5	5	
80	En general, me siento motivado(a) por las cosas que hago	2	5	1	5	3	4	2	4	3	5	4	4	3	4	3	5	5	1	4	3	3	4	3	1	1	
81	Trato de continuar y desarrollar aquello que me interesa	3	5	1	5	3	4	3	4	3	5	3	5	3	3	3	5	5	3	5	3	3	2	5	2	5	
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga que hacerlo	5	1	5	1	3	3	3	1	3	3	3	5	2	4	2	2	3	5	5	1	2	3	3	5	1	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y me pierdo	3	1	2	5	4	5	2	3	3	1	2	4	1	2	1	1	4	2	2	4	3	2	5	1	1	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho para mí	2	5	3	1	3	5	2	4	3	3	4	3	2	5	5	2	3	5	4	2	4	3	4	4	3	
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy	4	5	1	1	3	3	2	5	4	5	2	3	2	2	3	5	2	2	4	3	3	3	3	1	1	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que a veces me avergüenzan	1	2	5	1	3	5	2	2	3	3	2	4	2	4	2	2	1	4	1	2	3	4	2	5	1	
87	En general, me resulta difícil realizar cosas nuevas	5	2	3	1	3	5	2	2	3	3	2	5	2	4	3	1	3	3	2	3	3	3	2	5	4	
88	Soy consciente de lo que me está pasando	4	3	3	1	3	5	3	3	3	3	2	3	4	2	2	5	4	2	4	3	4	3	3	1	2	
89	Para poder resolver una situación que me preocupa	3	4	3	1	3	3	3	4	3	3	3	2	2	2	4	5	3	3	5	4	4	4	2	2	5	
90	Soy respetuoso(a) con los demás.	5	5	2	1	3	1	3	4	4	5	4	3	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.	3	1	2	1	3	1	2	3	2	3	3	4	2	2	3	1	4	5	2	1	4	5	4	5	1	
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.	3	2	2	1	2	1	3	1	3	3	4	3	4	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4	5	1	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas difíciles	2	2	2	1	3	4	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	4	2	2	4	3	3	5	3	
94	He violado la ley.	2	1	2	5	2	3	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	
95	Disfruto de las cosas que me interesan	4	5	2	5	3	4	3	4	4	2	3	5	3	2	3	2	5	3	5	2	2	4	3	2	5	
96	Me resulta relativamente fácil decirle a los demás lo que pienso	3	2	2	5	4	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	5	2	1	2	2	3	2	1	1	
97	Tengo tendencia a exagerar.	2	3	2	5	3	5	2	2	3	2	2	4	2	3	1	1	1	4	2	2	1	2	2	1	1	
98	Soy sensible a los sentimientos de los demás	3	2	3	1	2	4	2	4	3	3	3	4	2	2	3	1	3	3	4	2	3	3	2	5	5	
99	Mantengo buenas relaciones con los demás	4	4	1	1	3	4	2	4	3	2	3	1	3	2	4	2	5	2	5	4	2	5	4	2	5	
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.	5	5	1	1	1	2	2	5	3	5	3	1	2	4	1	5	2	1	3	4	1	5	2	1	5	
101	Soy una persona muy extraña.	2	1	5	1	3	5	4	2	3	3	3	2	2	2	1	2	4	3	3	2	3	1	2	5	1	
102	Soy impulsivo(a).	3	2	5	1	3	3	2	3	3	2	2	5	2	2	2	2	1	4	2	2	4	2	2	5	1	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	4	2	2	1	3	2	2	2	3	4	2	5	2	3	3	2	1	3	2	3	3	2	5	3	1	
104	Considero que es muy importante ser independiente	3	5	1	1	3	2	3	5	4	2	2	5	5	5	4	5	5	4	5	2	2	3	4	1	1	
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	2	5	3	1	3	4	5	5	
106	En general, tengo una actitud positiva	2	4	2	1	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	2	4	1	5	3	3	3	3	1	3	
107	Tengo tendencia a depender de otros.	3	2	5	1	4	5	2	1	3	4	3	4	1	3	2	1	1	5	2	2	3	3	2	5	1	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas	2	4	2	3	3	5	2	3	3	3	3	2	2	3	3	5	5	2	5	3	3	3	2	1	5	
109	No me siento avergonzado(a) por nada	3	3	2	5	3	3	4	3	3	3	3	1	2	4	2	2	2	1	3	3	3	3	2	1	1	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me ofrecen	4	5	2	5	3	2	3	3	4	3	3	4	3	2	4	5	5	4	4	4	3	3	4	2	5	
111	Los demás piensan que no me hago valer	3	2	2	1	3	3	2	1	3	3	3	4	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	4	1	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a la realidad	3	5	2	1	3	1	3	3	4	3	3	2	3	2	5	5	4	2	5	2	4	3	3	2	5	
113	Los demás opinan que soy una persona muy peculiar	2	4	2	1	2	5	2	4	3	4	2	1	1	3	3	2	5	4	3	5	3	4	5	4	1	5
114	Estoy contento(a) con la forma en que soy	5	5	3	1	2	2	2	5	3	5	3	1	2	4	2	5	2	1	3	3	2	5	2	1	5	
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no entienden	4	2	3	1	4	3	3	3	3	3	2	2	1	2	1	2	1	2	4	2	2	1	3	5	1	
116	Me es difícil describir lo que siento.	4	3	2	1	3	5	3	3	3	3	3	5	2	3	2	2	3	5	4	2	3	4	3	5	3	
117	Tengo mal carácter.	2	1	5	1	4	3	3	2	2	3	3	5	4	2	1	2	2	5	2	2	3	2	3	5	1	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo	3	4	5	3	3	5	4	2	3	3	4	5	2	4	2	1	4	4	2	2	3	3	3	5	3	
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	2	2	1	1	4	2	3	4	3	1	3	4	3	3	4	2	4	4	2	2	2	1	2	5	5	
120	Me gusta divertirme.	5	5	3	1	3	4	3	5	3	3	2	4	3	4	5	5	5	5	4	2	3	5	5	2	5	
121	Me parece que necesito de los demás, me siento débil	3	1	5	1	3	3	3	1	2	3	2	4	4	2	3	1	2	4	2	2	2	1	3	5	1	
122	Me pongo ansioso(a).	2	2	5	1	4	4	3	4	2	3	2	5	3	2	3	2	1	4	4	3	3	3	3	5	5	
123	No tengo días malos.	3	2	1	1	2	2	3	3	4	3	3	1	2	5	4	2	2	4	4	2	2	1	2	1	5	
124	Intento no herir los sentimientos de los demás	4	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	4	4	4	5	1	5	5	5	4	1	3	3	5	5	
125	No tengo una buena idea de lo que quiero	5	3	5	1	3	4	3	3	3	3	3	5	4	3	2	1	3	5	4	2	2	2	3	5	1	
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	3	2	3	1	3	5	3	3	3	3	3	4	2	1	2	1	1	3	2	2	3	2	2	5	1	
127	Me es difícil ser realista.	2	1	3	1	3	5	3	3	3	3	3	2	1	3	1	1	1	4	2	2	3	2	3	5	1	
128	Mantengo buenas relaciones sociales con los demás	3	4	2	5	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	4	5	4	2	4	4	2	5	
129	Haciendo un balance de mis puntos fuertes y débiles	2	5	2	2	2	4	3	4	4	3	2	1	2	3	4	5	2	1	3	5	3	4	2	1	5	
130	Tengo tendencia a explotar de cólera frente a los demás	2	1	5	5	4	5	2	3	3	3	2	4	2	4	1	1	1	4	2	2	4	3	4	5	1	
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa, ¿qué haría?	3	2	2	1	3	5	3	4	3	5	3	5	5	5	3	3	4	2	4	3	3	4	5	1	1	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo me siento inseguro(a)	3	1	5	1	4	3	3	1	2	1	3	5	4	3	5	2	5	5	3	2	3	2	3	5	1	
133	He respondido sincera y honestamente a las preguntas	2	5	2	1	3	5	3	5	3	5	4	5	5	5	4	3	5	4	5	3	5	4	5	5	5	

		2B_Student 1	2B_Student 2	2B_Student 3	2B_Student 4	2B_Student 5	2B_Student 6	2B_Student 7	2B_Student 8	2B_Student 9	2B_Student 10	2B_Student 11	2B_Student 12	2B_Student 13	2B_Student 14	2B_Student 15	2B_Student 16	2B_Student 17	2B_Student 18	2B_Student 19	2B_Student 20	2B_Student 21	2B_Student 22	2B_Student 23	2B_Student 24	2B_Student 25	
1	Para superar las dificultades que se me presentan...	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	2	4	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.	1	2	4	4	1	2	1	2	2	4	4	2	4	3	5	4	3	2	4	2	3	3	2	3	2	
3	Prefiero un tipo de trabajo en el que se me exige...	1	4	3	3	3	4	1	3	3	1	3	2	5	2	5	3	1	2	2	3	1	5	4	4	3	
4	Sé cómo enfrentar los problemas más difíciles...	1	4	4	4	3	3	4	2	3	5	2	3	3	3	1	5	2	3	3	2	4	3	2	2	3	
5	Me agradan las personas que conozco.	1	4	4	3	2	4	5	3	4	5	2	4	3	4	3	1	3	3	2	4	4	3	3	3	2	
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a las cosas...	1	3	3	3	3	3	5	2	3	2	3	5	3	5	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	
7	Me resulta relativamente fácil expresarme...	1	2	3	2	3	3	3	3	1	2	4	3	3	3	1	2	2	2	4	3	3	2	2	2	3	
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear...	1	4	1	2	3	3	2	1	2	3	4	4	3	3	4	5	2	2	5	2	5	4	1	3	2	
9	Reconozco con facilidad mis emociones...	1	4	3	2	3	4	5	3	3	5	4	5	4	4	4	5	3	2	4	3	3	2	4	2	4	
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	3	4	3	3	2	2	1	2	3	
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en situaciones...	1	2	2	4	3	3	5	4	2	3	2	3	4	3	2	2	2	3	5	4	4	3	3	2	4	
12	Tengo la sensación que algo no está bien...	2	2	3	4	3	2	2	4	2	5	5	3	5	3	5	5	2	3	5	3	2	1	4	4	3	
13	Tengo problemas para controlarme cuando estoy...	5	2	3	2	2	2	3	3	3	2	4	2	5	2	5	2	2	2	2	4	3	2	1	3	2	
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas...	1	4	3	3	4	2	2	4	2	3	4	3	5	2	3	2	3	1	3	4	2	1	4	3	3	
15	Cuando enfrente una situación difícil no sé...	1	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3	5	3	1	3	4	3	4	2	2	5	3	
16	Me gusta ayudar a la gente.	1	3	4	2	2	3	4	3	4	5	4	4	4	5	3	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	
17	Me es difícil sonreír.	1	2	3	2	2	3	2	2	1	4	1	5	3	4	5	3	3	2	1	1	4	4	4	3	3	
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten...	5	3	2	1	3	2	3	2	5	4	2	4	4	3	1	4	3	4	2	1	5	2	2	2	3	
19	Cuando trabajo con otros, tiendo a compararme...	1	3	3	2	2	2	3	3	2	4	4	2	4	4	2	5	2	3	2	1	5	2	4	2	2	
20	Creo que tengo la capacidad para controlar...	1	2	3	2	2	3	3	3	3	5	3	2	3	3	2	5	1	2	2	3	4	1	2	2	2	
21	Realmente no sé para que soy bueno(a) en...	1	4	3	4	3	3	1	4	3	4	3	4	5	3	3	5	2	4	3	3	1	5	5	5	3	
22	No soy capaz de expresar mis ideas.	1	3	3	4	3	2	2	3	2	5	3	2	4	3	4	2	3	4	1	2	1	5	3	4	3	
23	Me es difícil compartir mis sentimientos...	1	5	4	2	2	2	3	4	2	5	4	5	5	3	4	1	2	4	2	4	3	5	3	4	3	
24	No tengo confianza en mí mismo(a).	1	3	3	3	2	3	2	2	3	4	5	2	5	3	5	2	5	3	5	2	2	1	3	4	2	
25	Creo que he perdido la cabeza.	5	2	4	3	2	1	2	4	2	3	4	3	5	2	3	5	4	3	3	4	2	2	2	4	2	
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas.	1	4	3	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	2	2	5	3	1	4	4	2	3	3	3	3	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil...	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	4	2	2	2	5	2	3	3	5	2	4	3	2	
28	En general, me resulta difícil adaptarme a...	1	2	4	3	2	2	2	1	2	4	4	3	4	3	4	1	2	4	4	3	2	2	4	2	3	
29	Me gusta tener una visión general de un asunto...	1	3	4	3	3	4	3	2	4	3	4	5	4	4	3	5	2	4	2	5	4	4	3	4	4	
30	No me molesta aprovecharme de los demás...	5	2	4	4	2	4	2	2	2	4	3	5	1	3	3	1	2	3	4	1	2	2	2	2	3	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista...	1	3	3	2	2	2	3	4	2	3	5	2	2	4	3	2	3	2	4	4	4	2	3	2	4	
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí...	1	4	4	2	2	2	3	3	1	1	1	1	5	1	3	2	2	2	2	1	2	2	5	5	3	
33	Puedo manejar situaciones de estrés, como...	1	3	3	2	2	3	3	3	2	1	1	3	1	3	3	1	3	2	3	2	2	3	2	3	3	
34	Pienso bien de las personas.	1	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	1	3	3	3	5	5	2	3	4	4	1	2	2	4	
35	Me es difícil entender como me sienten...	1	3	3	4	2	3	3	4	4	3	4	5	4	2	3	1	3	4	1	3	3	3	3	5	3	
36	He logrado muy poco en los últimos años...	1	2	4	3	2	3	2	3	4	3	4	3	5	3	3	5	2	3	5	2	1	2	3	5	3	
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien siento...	5	2	4	2	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2	2	5	1	3	3	4	4	1	2	1	3	
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo...	5	2	3	2	3	2	3	4	4	5	5	5	5	4	2	5	3	2	2	4	2	1	5	5	2	
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	2	2	2	4	4	4	3	4	4	2	3	5	1	2	4	3	5	2	2	1	4	4	
40	Me tengo mucho respeto.	1	5	2	2	2	4	5	5	5	4	3	5	3	3	3	3	2	3	5	4	5	4	5	4	2	3
41	Hago cosas muy raras.	1	2	3	2	3	2	3	5	4	3	3	5	4	4	3	5	1	2	5	3	2	1	2	4	3	
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas...	5	2	4	2	2	2	3	4	4	1	4	3	5	1	4	3	3	1	4	4	3	2	3	3	3	
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.	5	3	4	3	2	3	3	2	3	4	3	4	3	4	1	2	4	2	5	1	4	3	4	3	4	
44	Soy bueno para comprender los sentimientos...	1	3	3	4	2	4	4	2	2	4	2	3	4	2	5	4	3	1	3	4	4	3	3	2	2	
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema...	1	3	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	2	3	1	5	5	5	1	4	3	3	1	5	3	
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí...	1	3	4	2	2	2	2	1	2	4	4	3	2	3	5	5	3	3	4	3	2	3	3	3	3	
47	Estoy contento(a) con mi vida.	5	3	3	2	3	3	5	5	4	2	2	5	3	4	1	2	3	2	3	4	3	2	2	4	3	
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí...	1	4	4	2	2	3	2	4	2	3	4	2	5	2	5	3	2	4	4	2	2	5	5	5	3	
49	No puedo soportar el estrés.	5	3	4	3	2	3	3	3	4	3	4	3	5	3	5	3	4	3	5	3	3	4	3	3	3	
50	En mi vida no hago nada malo.	5	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	4	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	2	2	3	
51	No disfruto lo que hago.	1	3	4	2	3	3	2	2	4	2	3	1	5	3	3	3	2	4	1	2	2	3	3	3	3	
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos...	1	3	4	2	3	3	3	4	5	2	3	5	5	2	3	1	2	4	4	3	2	5	5	5	3	
53	La gente no comprende mi manera de pensar...	1	2	4	2	2	3	2	4	5	4	4	5	5	3	3	5	5	4	3	3	3	3	3	5	3	
54	Generalmente, espero que suceda lo que quiero...	1	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	5	4	5	5	3	4	3	4	3	3	4	5	4	
55	Mis amistades me confían sus intimidades...	1	3	2	3	2	3	3	3	3	4	5	2	3	4	3	3	1	2	3	2	3	4	3	4	3	3
56	No me siento bien conmigo mismo(a).	1	3	3	2	3	3	2	3	3	5	4	3	5	3	2	5	4	2	5	2	2	1	3	2	2	
57	Percibo cosas extrañas que los demás no perciben...	1	2	4	3	2	1	3	1	3	5	4	3	3	3	4	5	3	2	2	2	2	1	1	3	2	
58	La gente me dice que baje el tono de voz...	1	1	4	2	3	1	3	3	2	5	5	1	3	1	2	3	1	3	1	2	2	1	1	3	2	
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas...	1	2	3	2	3	2	3	4	3	3	4	2	2	3	3	3	1	2	2	3	4	2	3	3	3	
60	Cuando intento resolver un problema me resulta...	1	3	4	3	3	4	4	5	4	3	4	5	3	3	3	3	5	3	5	5	3	2	2	5	4	
61	Me detendría y ayudaría a un niño que está...	1	2	4	2	2	3	5	3	3	5	4	2	4	5	2	3	4	3	4	4	5	5	5	4	4	
62	Soy una persona divertida.	1	3	3	2	2	3	4	3	4	5	3	5	2	3	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	
63	Soy consciente de cómo me siento.	1	3	3	2	3	3	5	2	4	2	3	2	3	3	2	2	5	3	3	3	2	3	3	2	3	
64	Siento que me resulta difícil controlar mis...	1	2	4	3	2	2	3	3	3	4	2	5	2	5	3	1	3	2	4	4	4	4	3	3	3	
65	Nada me perturba.	1	3	3	2	3	2	2	2	2	3	5	3	1	2	3	2	4	2	3	2	3	2	2	2	2	
66	No me entusiasman mucho mis intereses...	5	3	3	2	2	2	2	3	1	3	4	1	1	3	3	3	5	3	4	2	2	3	4	4	3	
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien...	5	3	4	3	3	3	3	2	4	2	4	5	2	2	1	2	1	4	5	4	5	2	4	1	4	
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder el tiempo...	5	2	3	3	3	1	2	4	2	3	4	2	5	2	5	3	1	5	2	4	2	3	4	5	3	
69	Me es difícil llevarme bien con los demás...	1	2	3	2	3	2	2																			

71	Me siento como si estuviera separado(a)	5	1	4	2	2	1	1	1	4	3	4	1	3	2	2	2	2	2	4	3	3	1	2	3	2	
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás	1	3	3	2	2	3	3	3	2	4	3	3	3	4	2	3	5	3	3	4	4	1	4	4	3	
73	Soy impaciente.	5	2	4	2	3	2	1	3	4	2	3	4	5	1	5	2	2	4	4	5	3	4	3	3	4	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.	1	3	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	5	3	2	3	4	4	4	1	2	3	2		
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución	1	2	3	3	3	2	2	3	1	3	4	4	3	3	5	2	2	3	5	3	2	3	4	5	3	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias	5	2	4	2	2	3	3	2	5	3	3	2	5	1	4	3	1	2	2	4	4	2	4	2	4	
77	Me deprimó.	1	3	4	5	4	1	1	2	2	5	5	4	4	2	5	2	3	3	3	4	3	3	4	3	4	
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	1	3	3	2	3	3	2	4	2	3	3	3	4	1	3	2	3	4	3	3	4	3	4	2	3	
79	He mentado.	5	3	5	3	3	3	3	4	3	4	5	3	5	3	5	2	2	4	3	4	5	2	4	4	3	
80	En general, me siento motivado(a) por las cosas que hago	5	4	3	2	2	3	4	3	4	2	3	5	4	4	1	3	2	3	2	4	4	4	3	2	3	
81	Trato de continuar y desarrollar aquello que me interesa	5	4	3	2	3	3	5	5	3	3	3	5	5	4	5	2	5	3	3	4	5	5	3	2	3	
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga que hacerlo	1	3	3	2	3	4	3	3	2	2	5	3	5	3	5	2	1	2	3	5	4	5	2	2	2	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis sentimientos	5	2	4	2	3	2	3	5	3	2	4	3	4	4	5	2	2	3	1	3	2	3	4	5	3	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho para mí	1	4	3	4	2	3	5	3	3	3	4	5	3	3	5	3	4	3	2	3	3	2	5	2	3	
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy	1	3	3	2	2	3	5	3	3	2	3	5	3	4	1	2	2	3	3	3	4	3	4	2	3	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que a veces me avergonzan	1	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	4	1	5	3	2	2	4	3	3	3	2	2	3	
87	En general, me resulta difícil realizar cosas nuevas	1	2	3	3	2	3	2	3	4	4	3	4	5	2	3	2	3	2	3	2	2	5	2	2	2	
88	Soy consciente de lo que me está pasando	1	3	3	3	3	2	3	2	4	3	4	5	3	3	5	3	4	3	2	2	5	2	2	4	2	
89	Para poder resolver una situación que me preocupa	1	3	3	2	3	4	3	2	4	3	4	5	2	3	5	2	3	3	1	4	4	3	2	3	4	
90	Soy respetuoso(a) con los demás.	1	4	3	2	3	4	5	2	4	3	5	3	3	2	5	2	4	5	4	4	5	4	5	3	3	
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	3	3	4	2	2	2	3	2	4	4	2	3	4	5	4	3	5	3	2	3	2	5	3	3	
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.	1	4	2	2	3	2	3	4	1	3	4	2	3	2	5	1	5	4	5	3	5	5	3	5	3	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas difíciles	1	3	3	3	3	3	3	3	5	3	4	3	3	2	5	5	3	3	5	3	2	3	4	5	3	
94	He violado la ley.	5	4	2	2	2	1	1	1	2	3	3	2	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
95	Disfruto de las cosas que me interesan	5	4	3	2	3	3	4	5	3	2	2	5	5	5	5	4	4	2	4	5	5	4	2	4	2	
96	Me resulta relativamente fácil decirle a los demás lo que pienso	5	2	4	1	2	3	3	3	4	2	2	3	2	3	1	1	2	1	3	4	4	1	3	1	4	
97	Tengo tendencia a exagerar.	5	2	3	2	2	2	3	4	2	1	1	3	4	2	5	5	2	4	1	4	2	1	4	4	2	
98	Soy sensible a los sentimientos de las demás personas	1	3	2	2	2	1	3	2	2	3	3	1	4	3	5	1	5	3	4	4	3	3	4	5	3	
99	Mantengo buenas relaciones con los demás	1	4	3	2	2	3	3	4	4	2	2	1	3	1	5	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.	1	3	1	1	2	2	5	3	4	1	1	4	1	3	1	1	2	3	2	4	4	4	4	2	3	
101	Soy una persona muy extraña.	1	2	3	2	4	3	1	5	3	1	3	5	2	2	5	5	2	3	5	3	2	1	2	5	3	
102	Soy impulsivo(a).	1	2	3	2	2	2	1	3	2	1	4	3	5	2	5	1	1	4	3	4	3	1	3	2	4	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	1	2	3	2	2	3	1	4	3	3	3	4	5	3	5	3	3	3	2	1	5	2	3	5	3	
104	Considero que es muy importante ser independiente	1	5	3	3	3	5	5	4	4	4	2	2	5	5	5	2	5	4	4	3	4	5	3	5	3	
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana	3	3	3	2	4	3	5	5	4	1	1	5	5	5	5	4	2	2	2	3	5	5	5	2	4	
106	En general, tengo una actitud positiva	1	3	3	2	2	4	5	3	4	3	3	4	3	4	5	2	3	2	3	4	4	3	3	2	3	
107	Tengo tendencia a depender de otros.	1	4	4	5	2	3	2	4	1	2	3	2	4	2	5	3	3	4	1	2	2	3	5	5	2	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas	3	3	3	2	2	3	3	3	4	1	3	3	2	3	5	2	2	5	4	4	3	2	2	2	4	
109	No me siento avergonzado(a) por nada	5	3	3	2	4	3	4	1	2	3	3	3	1	3	5	4	4	3	3	2	3	2	4	1	3	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas buenas	5	4	3	2	3	4	5	5	4	1	3	5	4	5	3	2	5	3	4	4	5	5	2	2	4	
111	Los demás piensan que no me hago valer	1	2	3	3	2	2	3	3	4	4	2	5	4	3	3	3	3	2	3	3	1	5	5	3	3	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a la realidad	1	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4	5	2	4	3	3	4	3	3	4	5	3	3	4	3	
113	Los demás opinan que soy una persona muy peculiar	1	2	2	2	3	4	4	5	3	4	5	1	3	3	3	4	2	5	4	5	3	5	3	3	3	
114	Estoy contento(a) con la forma en que vivo	1	3	2	2	2	3	5	4	4	1	2	5	1	3	3	4	2	3	1	4	4	5	4	1	4	
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no entienden	1	2	4	4	3	1	3	5	3	4	2	2	2	4	3	2	2	3	1	4	2	3	4	5	4	
116	Me es difícil describir lo que siento.	1	3	3	4	3	2	2	2	2	5	3	4	5	3	3	4	3	4	3	4	2	5	4	5	4	
117	Tengo mal carácter.	1	2	4	2	3	2	1	3	2	3	3	2	5	2	3	3	1	4	4	3	2	3	2	4	3	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo	3	2	3	2	4	3	3	5	3	2	3	5	5	3	3	2	3	2	4	2	3	4	4	4	4	
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	4	3	3	2	3	3	4	5	2	3	4	4	5	3	3	2	5	5	3	4	5	4	5	
120	Me gusta divertirme.	1	4	3	3	3	4	5	5	4	2	3	2	4	5	5	2	4	3	5	5	5	5	5	5	5	
121	Me parece que necesito de los demás, me siento inseguro(a)	1	4	3	5	3	2	1	5	2	3	2	1	4	3	3	3	5	4	5	4	1	3	5	5	4	
122	Me pongo ansioso(a).	1	3	4	4	3	2	1	5	2	2	3	5	5	2	3	5	3	3	5	3	3	5	3	5	3	5
123	No tengo días malos.	1	3	2	1	3	4	1	4	3	5	2	2	1	3	5	2	2	2	3	3	2	2	5	4	3	
124	Intento no herir los sentimientos de los demás	1	4	3	2	3	3	3	4	3	5	1	1	4	3	5	4	1	3	2	3	4	5	5	5	3	
125	No tengo una buena idea de lo que quiero	1	3	3	3	3	3	1	4	2	3	2	4	5	2	5	3	2	3	1	4	1	1	5	5	4	
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	2	3	2	3	3	4	3	1	4	2	3	2	3	3	1	2	1	3	3	5	3	3	
127	Me es difícil ser realista.	1	3	3	2	3	3	1	4	2	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	1	1	4	4	3	3	
128	Mantengo buenas relaciones sociales con los demás	5	3	3	2	3	3	1	3	4	2	2	3	2	3	4	4	4	4	3	3	5	4	3	3	3	
129	Haciendo un balance de mis puntos fuertes y débiles	2	3	2	2	3	3	5	3	5	2	3	5	1	4	1	2	3	3	5	3	4	5	3	2	3	
130	Tengo tendencia a explotar de cólera frente a los demás	5	2	4	2	2	1	3	2	2	4	3	4	1	5	1	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa, ¿qué haría?	1	4	3	2	3	2	5	3	2	3	1	5	2	1	5	2	2	4	2	2	4	2	2	2	3	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo me siento inseguro(a)	1	3	4	2	3	3	3	4	3	4	3	3	5	3	5	5	3	3	3	3	1	3	4	3	4	
133	He respondido sincera y honestamente a las preguntas	1	4	3	2	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	1	1	5	4	4	4	5	5	5	5	3	