

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**



TESIS:

**Inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en
estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024**

Para optar el grado académico de:

MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PRESENTADO POR:

Bach. Carina JAYO MEDINA

ASESOR:

Dr. Marcos David CAVERO ARÓSTEGUI

AYACUCHO - PERÚ

2025

Dedico esta tesis a mis padres, *Florencio y Julia*, quienes — con su amor incondicional y sacrificio— han sido la piedra angular de mis sueños y de mi crecimiento personal. A mi hermano *Needam*, por su constante apoyo y su capacidad de inspirarme en cada paso de mi vida. Y a *Miley*, cuya sonrisa y amor son mi mayor fortaleza; cada logro en este camino te lo dedico, con la firme esperanza de ser un ejemplo que te motive a alcanzar tus propios sueños y objetivos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar enunciando mi profunda gratitud a la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y a la Escuela de Posgrado, por brindarme la oportunidad de sumergirme en un océano de conocimiento y desarrollo personal. Este viaje académico se enriqueció gracias al ambiente estimulante que la caracteriza, el cual fue cardinal en cada uno de mis pasos.

A mi asesor de tesis, Mg. Marcos D. Cavero Aróstegui, no puedo sino agradecerle por ser un faro en este proceso. Su contagiosa pasión por el idioma inglés y la investigación, así como su firme creencia en mis capacidades, fueron el motor que me permitió superar mis propios límites. Su apoyo fue absoluto, y su presencia, valiosa, incluso en los momentos de indecisión.

A los docentes de la Escuela de Posgrado, especialmente en la Maestría en Educación con Mención en Docencia Universitaria, gracias por compartir no solo su conocimiento, sino también su entusiasmo por la enseñanza. Cada clase fue una experiencia memorable que dejó una durable huella en mí, inspirándome a seguir explorando las infinitas posibilidades del aprendizaje.

A mis compañeros de maestría, quiero reconocerlos en su rol como colegas, amigos, aliados y una constante fuente de inspiración. Cada uno de ustedes aportó su esencia a este camino, y su compañía hizo que cada desafío fuera más llevadero.

A todos los participantes de este estudio, estudiantes de siete escuelas profesionales de la UNSCH —Biología, Educación Física, Ingeniería Química, Ingeniería en Industrias Alimentarias, Farmacia y Bioquímica, Ingeniería Agrícola y Ciencias Físico Matemáticas—, les agradezco por abrir su corazón y compartir sus experiencias. Su disposición a expresar sus emociones y actitudes fue invaluable, enseñándome la importancia de la empatía y la escucha activa.

Por último, a mi familia, en especial a mi madre (Julia) y a mi hermano (Needam). Ustedes fueron mi refugio y mi fuente de fuerza a lo largo de este proceso. Su amor incondicional ha sido la luz que guio mis pasos, recordándome que —pase lo que pase— siempre hay un camino lleno de oportunidades por recorrer.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	i
ÍNDICE DE ANEXOS	i
RESUMEN	ii
ABSTRACT.....	iii
INTRODUCCIÓN	iv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 Descripción de la situación problemática.....	7
1.2 Formulación del problema.....	9
1.2.1 Problema general	10
1.2.2 Problemas específicos.....	10
1.3 Formulación de objetivos	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
1.4 Justificación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Antecedentes de investigación.....	12
2.2 Bases teóricas.....	16
2.2.1 Inteligencia emocional	16
2.2.2 Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	25
2.3 Bases conceptuales	33
2.3.1 Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés.....	34
2.3.2 Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés	34
2.3.3 Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés.....	34
2.3.4 Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	34
2.3.5 Adaptabilidad.....	34
2.3.6 Estado de ánimo en general	34
2.3.7 Gestión del estrés	35

2.3.8	Inteligencia emocional	35
2.3.9	Inteligencia intrapersonal.....	35
2.3.10	Inteligencia interpersonal.....	35
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		36
3.1	Hipótesis	36
3.1.1	Hipótesis general.....	36
3.1.2	Hipótesis específicas.....	36
3.2	Variables	36
3.3	Operacionalización de variables	37
3.4	Tipo y nivel de investigación.....	38
3.5	Métodos	38
3.6	Diseño metodológico	38
3.7	Población	39
3.8	Muestra y técnica de muestreo	39
3.9	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	40
3.10	Confiabilidad y validez de los instrumentos.....	40
3.10.1	Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)	40
3.10.2	Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés..	42
3.11	Técnicas para el procesamiento de información.....	43
3.12	Aspectos éticos	44
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN		45
4.1	Resultados a nivel descriptivo	45
4.1.1	Resultados de la variable inteligencia emocional	45
4.1.2	Resultados de la variable actitudes hacia el aprendizaje del inglés	47
4.1.3	Relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés	52
4.1.4	Relación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	53
4.1.5	Relación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	54

4.1.6	Relación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés.....	55
4.2	Resultados a nivel inferencial.....	56
4.2.1	Prueba de hipótesis general.....	56
4.2.2	Prueba de la primera hipótesis específica.....	57
4.2.3	Prueba de la segunda hipótesis específica.....	58
4.2.4	Prueba de la tercera hipótesis específica.....	59
4.3	Discusión de resultados.....	60
	CONCLUSIONES.....	63
	RECOMENDACIONES.....	64
	REFERENCIAS.....	65
	ANEXOS.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de operacionalización de variables	37
Tabla 2: Distribución de la población por escuelas profesionales	39
Tabla 3: Distribución de la muestra proporcional estratificada	39
Tabla 4: Datos del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE).....	40
Tabla 5: Confiabilidad del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)	41
Tabla 6: Validez del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE).....	41
Tabla 7: Datos de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés	42
Tabla 8: Fiabilidad de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés	42
Tabla 9: Validez de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés	43
Tabla 10: Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de la UNSCH.....	45
Tabla 11: Nivel de inteligencia emocional por dimensiones en estudiantes de la UNSCH	46
Tabla 12: Nivel de actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de la UNSCH	47
Tabla 13: Nivel de actitud hacia el aprendizaje del inglés por dimensiones en estudiantes de la UNSCH	48
Tabla 14: Nivel de actitud cognitiva hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés	49
Tabla 15: Nivel de actitud afectiva hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés	50
Tabla 16: Nivel de actitud conductual hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés	51
Tabla 17: Relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés	53
Tabla 18: Relación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	54
Tabla 19: Relación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	54

Tabla 20: Relación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés	55
Tabla 21: Correlación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés..	56
Tabla 22: Correlación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	57
Tabla 23: Correlación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	58
Tabla 24: Correlación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje de inglés.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Socioeducativo de SLA según Gardner	32
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia.....	72
Anexo B: Grado de relación según el coeficiente ρ de Spearman	73
Anexo C: Base de datos del estudio.....	74
Anexo D: Instrumentos de investigación.....	75

RESUMEN

La creciente necesidad de desarrollar habilidades comunicativas (*reading, writing, listening y speaking*) en inglés, en un mundo global, plantea un desafío para los estudiantes universitarios, quienes a menudo enfrentan dificultades en su aprendizaje debido a factores emocionales. En este contexto, el *objetivo* del estudio fue establecer la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024, bajo la hipótesis de que el desarrollo de competencias emocionales podría mejorar la actitud hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Se empleó una *metodología* cuantitativa, tratándose de una investigación básica pura, con un nivel correlacional y un diseño no experimental transversal, aplicada a una muestra de 161 estudiantes elegidos mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional. La técnica empleada fue la encuesta, utilizando los instrumentos *Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)* y *Escala para medir las actitudes hacia el aprendizaje del inglés*. Los *resultados* establecen una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($\rho = 0.608$, $p = 0.000$), la cual indica que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés. Esto refuerza la importancia de integrar el desarrollo emocional en la formación académica para fomentar un aprendizaje más significativo. En *conclusión*, se confirma que la inteligencia emocional desempeña un papel esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sugiriendo que su potenciación puede mejorar los resultados educativos en el ámbito universitario.

Palabras clave: Inteligencia emocional, actitudes, aprendizaje, idioma inglés, educación superior.

ABSTRACT

The growing need to develop communicative skills (reading, writing, listening and speaking) in English, in a global world, poses a challenge for university students, who often face difficulties in their learning due to emotional factors. In this context, the objective of the study was to establish the relationship between emotional intelligence and attitudes towards learning English in students of the academic semester 2024-II of UNSCH, Ayacucho - 2024, under the hypothesis that the development of emotional competencies could improve the attitude towards learning a foreign language. A quantitative methodology was used, being pure basic research, with a correlational level and a transversal non-experimental design, applied to a sample of 161 students chosen by proportional stratified probability sampling. The technique employed was the survey, using the instruments BarOn's Inventory of Emotional Intelligence (I-CE) and the Scale to Measure Attitudes Towards Learning English. The results establish a positive and statistically significant relationship between the two variables ($\rho = 0.608$, $p = 0.000$), which indicates that students with higher levels of emotional intelligence have positive attitudes towards learning English. This reinforces the importance of integrating emotional development into academic training to foster more meaningful learning. In conclusion, it is confirmed that emotional intelligence plays an essential role in foreign language learning, suggesting that its enhancement can improve educational outcomes at the university level.

Keywords: Emotional intelligence, attitudes, learning, English language, higher education.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras se convirtió en una prioridad educativa en el contexto de la globalización, y el inglés, en especial, logró consolidarse como el idioma universal por excelencia. El dominio de esta lengua constituye un requisito indispensable, no solo en el ámbito académico, sino también en diversos campos profesionales, sociales y culturales. No obstante, el proceso de aprendizaje de esta lengua en los estudiantes universitarios no se limita a la mera adquisición de conocimientos lingüísticos; por el contrario, los factores emocionales y psicológicos juegan un papel fundamental, influyendo en dicho aprendizaje y en el rendimiento académico.

La inteligencia emocional (IE), definida como «(...) un conjunto de competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que determinan la eficacia con la que los individuos se entienden y expresan, entienden a los demás, se relacionan con ellos y enfrentan las demandas, desafíos y presiones diarias» (Bar-On, 2010, p. 57), cobró especial relevancia en el ámbito educativo. Diversos estudios indican que los estudiantes con adecuadas competencias emocionales presentan una mayor capacidad de autorregulación, siendo más resilientes ante las dificultades. En este contexto, la inteligencia emocional no solo se asocia con el éxito académico en general, sino que también incide en la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje de una segunda lengua, como es el caso del inglés.

Por otro lado, las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, entendidas, según Hogg y Vaughan (2017) y Spratt *et al.* (2005), como disposiciones relativamente duraderas hacia el aprendizaje del idioma —concluyendo sus habilidades comunicativas (*reading, writing, listening* y *speaking*) en un contexto educativo—, influyen en la manera en que perciben e interactúan con la lengua. Estas actitudes se clasifican en tres dimensiones principales: cognitivas, afectivas y conductuales. Las actitudes cognitivas se refieren a las creencias y opiniones sobre la utilidad o dificultad del idioma; las afectivas, a los sentimientos y valoraciones positivas o negativas hacia el idioma; y las conductuales, a las disposiciones a actuar o los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a realizar para aprenderlo. Estos aspectos están conexos con la inteligencia emocional de los estudiantes, y comprenderlos es clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, esta investigación surge de la necesidad comprender cómo los factores emocionales influyen en las actitudes de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés, planteando el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia

emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024? En función de este problema, se formuló la siguiente hipótesis general: existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024. Asimismo, se estableció un objetivo general: establecer la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

La importancia de este estudio radica en su contribución teórica, práctica y metodológica. En términos teóricos, amplía el estudio de la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en el contexto universitario ayacuchano. En lo práctico, responde a la falta de estudios en la UNSCH, y sus resultados pueden ser de utilidad para los programas educativos. En cuanto a lo metodológico, se emplean instrumentos validados que garantizan la fiabilidad y la replicabilidad de la investigación.

El marco metodológico utilizado para este estudio se basa en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y un diseño no experimental transversal correlacional, el cual permite medir y analizar estadísticamente la relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés. La muestra está compuesta por 161 estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, un grupo que enfrenta desafíos particulares en su proceso de aprendizaje del inglés.

Los resultados obtenidos mediante este enfoque metodológico ofrecen un claro panorama sobre cómo la inteligencia emocional influye en la percepción y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje del inglés. Estos hallazgos no solo brindan una sólida base para futuros estudios, sino que también abren posibilidades para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que integren las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La estructura del informe se organiza en cuatro capítulos, abordando de modo sistemático cada uno de los aspectos de la investigación. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, donde se expone la descripción del problema, la formulación de los problemas y objetivos, así como la justificación del estudio. El segundo capítulo expone el marco teórico, donde se profundiza en los antecedentes, las bases teóricas sobre la inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés, así como el marco conceptual. El tercer capítulo se centra en la metodología, detallando las hipótesis, las variables y su operacionalización, así como el tipo, nivel,

métodos y diseño, la población y muestra, y las técnicas e instrumentos de acopio de datos, entre otros. En el cuarto capítulo se presentan los resultados (a nivel descriptivo e inferencial) y se discuten los mismos. Finalmente, se exhiben las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

En definitiva, este estudio busca contribuir al ámbito académico y ofrecer sugerencias prácticas para mejorar el proceso de aprendizaje del inglés en la UNSCH. El establecimiento de la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje hacia este idioma contribuirá al diseño e implementación de estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a enfrentar y superar las barreras emocionales, así como fomentar actitudes positivas. Así, se pretende fortalecer el perfil estudiantil ante los desafíos del aprendizaje de una lengua extranjera en un mundo globalizado.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

En plena tercera década del siglo XXI, vivimos inmersos en un proceso de globalización creciente; los países del mundo han suprimido sus barreras geográficas, económicas, culturales e idiomáticas para integrarse e interactuar. En este contexto, las personas disfrutan de nuevas oportunidades laborales y académicas, entre otras; al mismo tiempo, surgieron nuevas demandas y necesidades sociales. Una de ellas es el aprendizaje o la adquisición de un segundo idioma, en el que el inglés se consolidó como hegemónico, hasta el punto de ser considerado como «idioma universal», «lengua franca de la comunicación, el comercio y las finanzas», y como idioma oficial de diversos organismos internacionales (Sprachcaffe, 2017). Por ende, los sistemas educativos en todo el mundo se esfuerzan en enseñar inglés a los estudiantes de niveles básico y superior, conocimiento que será esencial para su futuro desempeño académico y laboral (Molina-García *et al.*, 2021).

El nivel de aprendizaje del inglés no es uniforme en todos los países del mundo. Según EF English Proficiency Index (EF EPI, 2021), de un total de 112 países, las naciones europeas son las que tienen el mayor dominio, alcanzando un nivel avanzado (C2)¹; Países Bajos, Austria y Dinamarca ocupan los tres primeros lugares. Entre los países iberoamericanos, Argentina está mejor situada, en el puesto 30, seguida de Bolivia (41), Cuba (43), Chile (47) y Uruguay (53). En este ranking, Perú se ubica en el punto 56, con un nivel intermedio (B1), superando apenas a Brasil, Guatemala, Panamá, Venezuela, Nicaragua, Colombia, Ecuador y México. En Latinoamérica,

¹ Los niveles de dominio se establecieron en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020).

nuestro país ocupa el undécimo lugar, por debajo de Argentina, Bolivia, Cuba, Costa Rica, República Dominicana, Paraguay, Chile, Uruguay, El Salvador y Honduras.

La estadística anterior sitúa a los peruanos en un nivel intermedio de dominio del inglés, muy por debajo de países europeos y superado por vecinos de la región. En contraste, el estudio regional de *startup* de aprendizaje de idiomas Polidiomas, según Gadgerss (2021), indicó que el 52 % de participantes peruanos posee un nivel básico (A2) de inglés, limitándose a comprender apenas los puntos esenciales de diálogos y textos, y a hablar sobre temas familiares, aunque alcanzar una expresión fluida. Estas cifras evidencian un bajo nivel de aprendizaje de inglés en el país, lo que genera reflexiones sobre la priorización del idioma y la efectividad de las políticas y estrategias educativas, tanto en los niveles básicos como en los superiores.

La Política Nacional Inglés, Puertas al Mundo, aprobada por el Decreto Supremo n.º 007-2015-MINEDU (2015), aspiraba a que los estudiantes de secundaria egresen con un nivel B1 (intermedio) de dominio; sin embargo, lo hacen con un nivel «elemental» o «nulo», como lo señalan García *et al.* (2019) en un estudio realizado en tres colegios públicos de Lima. Esta realidad, sin duda, se replica otras regiones del país, y quizá sea aún más grave en el interior. Los estudiantes que ingresan a la universidad llegan con este nivel de inglés, y deben aprobar cursos de este idioma como parte de los planes de estudio, en muchos casos como requisito para obtener el grado de bachiller como se estipula la *Ley Universitaria* (2014).

En este trabajo nos enfocamos en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés entre los estudiantes universitarios, sobre todo en los de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH); es decir, no en los logros de aprendizaje o el rendimiento académico (resultados), sino en los factores que lo condicionan. Esto se debe a que la actitud es clave para un aprendizaje exitoso de inglés, como subrayó Delfín (2007), quien destacó que los estudiantes deben asumir actitudes favorables o positivas para aprender eficazmente este idioma.

Como estudiante de la UNSCH, hace más de una década, fui testigo de la apatía de muchos compañeros de varias especialidades hacia la asignatura de Inglés. Comentarios como «No es un curso importante», «Qué flojera asistir a las clases de Inglés», «Me da pereza participar en ese curso», «Es difícil aprender a hablar y escribir», «No es útil para mi carrera» y «No debería ser obligatorio estudiar inglés» eran comunes. Además, la inasistencia de algunos estudiantes a las clases y el abandono del aula antes de que llegara el profesor eran prácticas comunes, lo que resultaba en reprobaciones. En mis conversaciones recientes con amigos (estudiantes y docentes

de la UNSCH) sobre este tema, descubrí que este problema sigue vigente. Así, mis experiencias y diálogos revelan que entre los estudiantes de esta universidad prevalecen actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés ((Bonilla y Díaz, 2019).

A juicio de Delfin (2007), en el aprendizaje del inglés y las actitudes hacia este influyen factores institucionales (medios de enseñanza, asesoría académica, estrategias y metodologías, horas de clase y didáctica del docente) y personales (motivación, intereses, memoria, emociones, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, entre otros). Dado que nos enfocamos en las actitudes, consideramos que el aspecto emocional (miedo, felicidad, tristeza, etc.) de los estudiantes influye en las tendencias positivas o negativas hacia el aprendizaje del inglés. Es decir, los rasgos disposicionales son afectados por el nivel de la inteligencia emocional, que constituye la base de los actos, las actitudes, las decisiones y los logros importantes en la vida (De la Torre y Tejada, 2006). Por ello, Monleón (2015) reconoció la importancia de las emociones y los sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, abogando por la implementación de programas educativos que integren capacidades de razonamiento y afectividad.

Descuidar las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y el rol de la inteligencia emocional en dicho proceso tendrá numerosos efectos entre los estudiantes de la UNSCH. A corto plazo, puede manifestarse en un interés parcial o completo desinterés por la asignatura, bajos niveles de aprendizaje y rendimiento académico, un alto porcentaje de repitentes, desventajas académicas (en la movilidad estudiantil al extranjero, el acceso a bibliografía en inglés, etc.) y dificultades en la obtención del bachillerato y el título, ya que es obligatorio aprobar el curso. A largo plazo, en un mundo globalizado, sus oportunidades académicas (becas de posgrado), profesionales y laborales serán limitadas, pues el dominio del inglés ofrece numerosas ventajas (Sprachcaffé, 2017).

Si no se investigan las actitudes de los estudiantes de la UNSCH hacia el aprendizaje del inglés y su relación con la inteligencia emocional, el problema descrito y sus efectos persistirán, provocando o manteniendo una evidente desventaja en su formación y en su campo laboral. Esto se debe a que, sin un conocimiento real, resulta complicado abordar las raíces de la dificultad, y mucho menos solucionarla. Por lo tanto, es esencial realizar un estudio de tipo, que —según los hallazgos— brindará sugerencias útiles.

1.2 Formulación del problema

Este estudio responderá a las siguientes preguntas de investigación:

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?

1.2.2 Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?
2. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?
3. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
2. Precisar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
3. Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

1.4 Justificación

Esta investigación parte de una reflexión personal sobre el rol que pueden jugar las actitudes y emociones en la educación universitaria, especialmente en el aprendizaje del inglés; sin embargo, los planes de estudio, las autoridades, los docentes y los estudiantes no las priorizan o lo hacen de manera insuficiente. Se sabe que el conocimiento de las actitudes hacia el aprendizaje es crucial para el diseño, la planificación y la ejecución de programas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chamorro *et al.*, 2018). De igual forma, los factores emocionales y socioafectivos son esenciales para lograr aprendizajes significativos (Bonilla y Díaz, 2019).

En vista de lo expuesto, consideramos que este estudio está justificado. En primer lugar, desde el ámbito teórico, contribuye al conocimiento existente sobre la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Al analizar estas variables en estudiantes universitarios, se espera brindar un marco que facilite la comprensión de la influencia de las emociones en el proceso educativo. Por lo tanto, enriquecerá a la literatura académica.

Desde una perspectiva práctica, este trabajo responde a la urgente necesidad de abordar la escasez de estudios sobre la relación de las variables mencionadas en los estudiantes universitarios de la UNSCH. Así, aporta información valiosa para el desarrollo de programas educativos que promuevan un aprendizaje y una profesionalización más efectiva. Además, se pretende generar conciencia entre autoridades, docentes y estudiantes sobre la importancia de la inteligencia emocional y las actitudes en el proceso educativo, favoreciendo un entorno de aprendizaje más positivo y motivador.

Finalmente, en lo metodológico, las variables fueron evaluados mediante instrumentos previamente validados y utilizados en contextos similares, lo que garantiza su eficacia y fiabilidad. Esta elección respalda la validez del estudio y proporciona un marco para el desarrollo de nuevas técnicas e instrumentos que aborden y midan problemas identificados en la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación

Existen algunos trabajos previos relacionados con las variables abordadas en esta investigación, los cuales se presentan según el ámbito geográfico internacional y nacional.

A nivel internacional, Oz *et al.* (2015), en su estudio «Emotional Intelligence and Attitudes Towards Foreign Language Learning: Pursuit of Relevance and Implications», analizaron la relación entre las percepciones de la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios de Ankara (Turquía). El enfoque de la investigación fue cuantitativo, tipo básico, con un nivel correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo constituida por 159 estudiantes seleccionados mediante el muestreo aleatorio, a quienes se les aplicó la *Escala de Inteligencia Emocional (SEIS)* y la *Escala de Actitudes hacia el Aprendizaje de Idiomas Extranjeros (A-FLL)*. Los hallazgos indicaron altos niveles de inteligencia emocional (95 %) y una correlación estadística positiva entre los componentes de la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Se concluye en que considerar la inteligencia emocional como un factor clave en la formación de las actitudes hacia el aprendizaje de inglés tiene implicancias favorables, promoviendo un aprendizaje de mayor calidad y mejores resultados.

Por otro lado, Yusof *et al.* (2016), en su estudio conjunto «Relationship between emotional intelligence and university students' attitude», investigaron la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes de estudiantes universitarios de Malasia. El trabajo fue de corte cuantitativo, con un nivel correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta

de 1015 estudiantes de la costa este de Malasia, seleccionados mediante un muestreo estratificado proporcional de tres facultades. Los datos se acopiaron a través de un cuestionario compuesto de tres secciones: antecedentes del encuestado, *Escala de la Inteligencia Emocional* y *Escala de Actitud del Estudiante*. Los resultados exhibieron que existe una relación positiva débil, pero significativa, entre la inteligencia emocional y las actitudes de los estudiantes, indicando que aquellos con emociones positivas tienden a desarrollar actitudes y comportamientos más favorables en el aula. Se concluyó que la inteligencia emocional es un factor determinante en la actitud, la autoeficacia, el liderazgo y el desempeño académico.

Oz y Kiris (2018), en su trabajo «A Study of Emotional Intelligence and Attitudes Towards Teaching Profession Among Turkish EFL Pre-service Teachers», investigaron la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia la profesión docente en estudiantes de inglés en una universidad de Turquía. El enfoque fue cuantitativo, de tipo básico, con un nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 124 futuros docentes (86 mujeres y 38 varones) del semestre de primavera del año académico 2017-2018. Los datos fueron recabados mediante dos escalas: la *Escala de Inteligencia Emocional (SEIS)* y *Escala de Actitudes hacia la Profesión Docente*. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia la profesión docente de los futuros profesores de inglés. Se concluyó que estos hallazgos pueden servir como referencia para diseñar programas de formación docente que fomenten la inteligencia emocional y mejoren las actitudes hacia la profesión entre los futuros maestros de inglés.

Por su parte, Ponce *et al.* (2019) desarrollaron el estudio «Relación entre la inteligencia emocional y la actitud hacia la diversidad en estudiantes de pedagogía», cuyo objetivo fue describir la relación entre la inteligencia emocional y actitudes hacia la diversidad (personal, cognitiva y cultural) en estudiantes de pedagogía en dos universidades de Antofagasta (Chile). El estudio fue cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y diseño no experimental transversal, con la participación de 51 estudiantes de cuarto año de Pedagogía. Los datos se recopilaron mediante dos escalas: *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* y *Actitud Hacia la Diversidad (ACDIV)*. Los hallazgos no mostraron una relación significativa entre ambas variables ($\rho = 0.204$; $p = 0.152$), aunque sí se observaron correlaciones dentro de algunas de sus dimensiones. Se concluyó en que, a pesar de la ausencia de una correlación significativa general, ambas variables son de gran

relevancia en la educación universitaria, por lo que deben ser incluidas en los programas de estudio pertinentes.

Pérez (2019), en su tesis *Relación entre emociones y cognición en la enseñanza del inglés en educación superior*, se propuso identificar la relación entre los factores emocionales y afectivos en la enseñanza del inglés en estudiantes de primer semestre universitario. Esta investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un alcance correlacional. La muestra estuvo compuesta por estudiantes del primer ciclo universitario, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años. La recolección de datos se realizó mediante una serie de talleres. Los resultados revelaron la existencia de una relación entre las emociones y la cognición en la enseñanza del inglés, donde las emociones median en el rendimiento académico y la memoria de los estudiantes; mientras que cognición está influenciada tanto por factores externos (universidad, familia y compañeros) como internos (emociones). Se concluyó que las universidades no priorizan adecuadamente la educación y formación de las habilidades emocionales de sus estudiantes.

Por último, Dastgoshadeh y Javanmardi (2021), en su artículo «Emotional Intelligence as a Predictor of EFL Learners' Willingness to Communicate», buscaron evaluar la relación entre inteligencia emocional y la disposición de los estudiantes de inglés, como lengua extranjera, para comunicarse en la Universidad Islámica Azad (Sanandaj, Irán). El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y diseño no experimental transversal. Un total de 67 estudiantes (25 varones y 45 mujeres) de inglés como lengua extranjera conformaron la muestra, quienes respondieron dos cuestionarios: el *Cuestionario de Inteligencia Emocional (EIQ)* y el *Cuestionario WTC en una Lengua Extranjera (WTC-FLQ)*. Los hallazgos revelaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y la actitud para comunicarse en inglés, siendo los mejores predictores los componentes de resolución de problemas y la regulación emocional de los demás. Se concluyó que otorgar importancia y especial atención a la inteligencia emocional en las clases de inglés parece ser muy eficaz.

En el ámbito nacional, se destacan algunos investigadores. Empecemos por Chávez (2018), quien presentó su tesis *La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, 2017*, en la que buscó determinar la relación entre inteligencia emocional y los logros académicos de los estudiantes de dicha universidad. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo compuesta por 95

estudiantes, escogidos mediante criterios probabilísticos. Los instrumentos utilizados para recopilar los datos fueron el *Inventario Emocional de Bar-On* y registro de calificaciones. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre inteligencia emocional y los logros académicos, con un índice de correlación de 0.918. De igual manera, se obtuvo una correlación similar entre las dimensiones de la primera variable con la segunda de la otra variable.

Asimismo, Núñez (2018) investigó sobre el *Estudio relacional entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes de I a VII semestre de Psicología Humana en una universidad privada de Arequipa, 2017*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. El estudio, de corte cuantitativo y tipo sustantivo, tuvo un nivel correlacional y un diseño no experimental transversal. La muestra total constó de 794 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo censal simple y estratificado. Para la recopilación de datos, se emplearon el *Test para la medida de la Inteligencia Emocional de Bar-On* y las actas finales de todas las asignaturas de los semestres I a VIII. Los hallazgos mostraron una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Se concluyó señalando la necesidad de implementar un programa de mejora de la inteligencia emocional para los estudiantes.

Cama (2019) desarrolló un estudio titulado *Inteligencia emocional y actitudes hacia la investigación formativa en los estudiantes del Instituto Tecnológico «Castilla» - Arequipa, 2018*, con el objetivo de fijar la relación entre inteligencia emocional y actitud hacia la investigación formativa en estudiantes de dicho centro superior de estudios. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y diseño no experimental transeccional. La muestra, de tipo censal, estuvo conformada por 152 estudiantes: 42 de enfermería, 67 de agronomía y 43 de contabilidad/administración. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el *Inventario Emocional Bar-On ICE: NA-Completo* y el *Instrumento para Evaluar la actitud hacia la Investigación Formativa*. Los hallazgos muestran una relación moderada con tendencia a fuerte entre las variables, con un valor R de Pearson de 0.708.

Por su parte, Borja (2019) presentó su tesis *La inteligencia emocional y estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle 2018*. El objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y un diseño no experimental transversal. La muestra fue de 30 estudiantes, seleccionados mediante

un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los datos se recopilaron a través del *Cuestionario sobre Inteligencia Emocional* y el *Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje*. Los resultados indicaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además, se hallaron relaciones análogas entre algunos componentes de la inteligencia emocional (autoconocimiento, autorregulación y empatía) y los estilos de aprendizaje.

Por último, Santos (2020) sustentó su tesis *Actitudes de igualdad de género e inteligencia emocional en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público «Ricardo Salinas Vara» - Huánuco, 2019*. El objetivo fue establecer la relación entre las actitudes hacia la igualdad de género y la inteligencia emocional en estudiantes de dicho instituto. La investigación fue de naturaleza cuantitativa, de tipo básico, con un alcance correlacional y un diseño no experimental transversal. La muestra estuvo compuesta por 90 estudiantes (59 de Enfermería Técnica y 31 de Producción Agropecuaria), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los datos se acopiaron empleando el *Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG)* y el *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE*. Los resultados revelaron una relación significativa entre las actitudes hacia la igualdad de género y la inteligencia emocional en los estudiantes, con un valor de «p» < 0.05. Se concluyó que la mayoría de los estudiantes presentó actitudes favorables hacia la igualdad de género y una adecuada inteligencia emocional.

Es preciso señalar que, en el ámbito local, no existen investigaciones relacionadas con este tema. Sin embargo, consideramos que los estudios previos son pertinentes para contextualizar el nuestro, además de ser necesarios en la discusión de los resultados, contribuyendo a una mayor comprensión del problema.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Inteligencia emocional

La información sobre esta variable está organizada de la siguiente manera: definición de la inteligencia emocional, modelo teórico asumido sobre inteligencia emocional, dimensiones de la inteligencia emocional, y relevancia y aplicación de la inteligencia emocional.

2.2.1.1 Definición de la inteligencia emocional

El concepto de la inteligencia emocional se incorporó a las discusiones académicas hace unos 30 años. Según Trujillo y Rivas (2005), se originó frente a la necesidad de absolver una pregunta: «¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?» (p. 13); es decir, ¿por qué algunos tienen éxito ante las dificultades en el estudio, el trabajo, la familia, los proyectos, etc.; mientras que otros fracasan? Por lo general, se explicaba mediante la inteligencia, que hasta los años 1980 se reducía al coeficiente intelectual (CI), relacionada con la sensatez, el raciocinio y la lógica; sin embargo, estaba lejos de esclarecer los contrastes entre personas con oportunidades, perspectivas y educación similares (Goleman, 1995).

En ese contexto, se reavivó como nunca antes la antigua contradicción entre razón y emoción, así como el interés por una posible relación entre ambas. En palabras de Goleman: «El viejo paradigma [inteligencia racional] proponía un ideal de razón liberada de los impulsos de la emoción. El nuevo paradigma (inteligencia emocional), por su parte, sugiere armonizar la cabeza y el corazón» (1995, p. 23). De este modo, los defensores del nuevo modelo abogaron por una forma distinta de ser inteligentes, alejándose de la idea tradicional de inteligencia racional, y acercándose a los ámbitos socioemocionales para plantear cómo ser emocionalmente inteligentes (Bisquerra *et al.*, 2015). Esto no implica oposición, sino una armonía entre ambas.

Por supuesto, la amplia concepción de la inteligencia emocional no surgió de noche a la mañana ni por azar, sino que fue el resultado de la confluencia de varios factores previos: los aportes de la terapia emocional, centrada en los trastornos emocionales y la psicoterapia racional-emotiva; las terapias cognitivas; el desarrollo de las teorías sobre la emoción; y los descubrimientos de la neurociencia y del cerebro emocional (Bisquerra, 2011). Según este autor, una referencia directa son las contribuciones de Gardner y su teoría de las *inteligencias múltiples* (espacial, cinético-corporal, lógico-matemática, musical, lingüística, intrapersonal e interpersonal); precisamente, estas dos últimas apuntan hacia la inteligencia emocional. Naturalmente, Gardner dirigió la tesis doctoral de Goleman, quien publicó en 1995 su famoso libro *Inteligencia emocional*, popularizando el término y ampliando el interés por el tema en los ámbitos académico, empresarial, laboral, educativo, entre otros.

Desde el punto de vista de Epstein (1998), la aceptación social y popularización del término obedeció a tres factores básicos: la sobrevaloración del CI a lo largo del siglo XX como el principal para la selección de recursos humanos en las empresas, lo que provocó cansancio y fastidio; la

antipatía generalizada hacia personas con un alto nivel intelectual, pero con pocas habilidades socioemocionales; y el inadecuado uso de los test de CI en el ámbito educativo, ya que resultaban poco fiables para predecir el éxito real de los estudiantes una vez incorporados al mundo laboral, así como su limitada capacidad para anticipar el bienestar y la felicidad en sus vidas.

Si bien está claro que Goleman fue quien popularizó y amplió el concepto de inteligencia emocional, no fue él quien lo acuñó. De hecho, el propio Goleman (1995) reconoció a Salovey y Mayer como los creadores y pioneros de los estudios sobre este tema. Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en definir el concepto inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo. Es decir, la inteligencia emocional se presenta como parte de la inteligencia social, la cual involucra la personalidad y el comportamiento social, y se revela como la habilidad de percibir, regular y gestionar emociones que guían el pensamiento y las acciones propias.

En palabras de Bisquerra *et al.* (2015), Goleman adoptó y divulgó esta definición, obviamente con sus propios matices. Así pues, se definió a la inteligencia emocional como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 25)

Entendida así, la inteligencia emocional es una «aptitud maestra», meta-habilidad o competencia que influye en las demás facultades humanas, favoreciéndolas o dificultándolas, como en el caso de pensar, planificar o encaminar el logro de objetivos a largo plazo, entre otros. A la vez, pone límites a las capacidades mentales, fijando metas a alcanzar en la vida (Goleman, 1995). Es decir, implica gestionar como es debido las emociones para conseguir el éxito en la vida.

Los psicólogos Mayer y Salovey, según Bisquerra *et al.* (2015), tras una revisión crítica de su definición inicial, propusieron una nueva, refiriéndose a la inteligencia emocional como la capacidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones con claridad; acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual. Además, incluyeron la capacidad de comprender y manejar la información emocional, y establecieron una

organización jerárquica (de inferior a superior) de dichas capacidades: percibir y expresar, facilitar, comprender y analizar, así como regular y promover las emociones.

En esta misma línea, Caruso y Salovey (2004) postularon seis principios de la inteligencia emocional: las emociones como fuente de información, ya que contienen datos sobre uno mismo y el mundo; es posible intentar ignorar las emociones, pero no funciona porque influyen en diversas áreas de nuestra vida, lo cual es normal e incluso deseable; se puede tratar de ocultar las emociones, pero no somos tan hábiles como creemos; las decisiones deben incorporar emociones para ser efectivas, pues el pensamiento racional no puede darse en ausencia de emociones; las emociones siguen patrones lógicos, no ocurren al azar, y cada una forma de una secuencia que va de baja a alta intensidad; existen universales emocionales, pero también diferencias culturales específicas. Por ende, tanto el concepto como los principios subrayan la importancia de las emociones y su relación con el ámbito cognitivo.

Otro de los teóricos más representativos es Bar-On (2006), quien —tras destacar el aspecto social— acuñó el término «IE-social» (ESI, por sus siglas en inglés). En otro texto precisó lo siguiente: «*Emotional-social intelligence is an array of interrelated and social competencies and skills that determine how effectively individuals understand and express themselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands, challenges and pressures* [La inteligencia emocional-social es un conjunto de competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que determinan la eficacia con la que los individuos se entienden y expresan, entienden a los demás, se relacionan con ellos y enfrentan las demandas, desafíos y presiones diarias]» (Bar-On, 2010, p. 57, la traducción es de la autora). Al igual que Goleman, señaló en términos de competencia; sin embargo, le atribuye mayor complejidad, ya que —cuando de gestiona eficazmente— permite afrontar con éxito las demandas del entorno, alcanzar el bienestar general y la salud emocional.

Según Ugarriza (2001), a diferencia de Salovey y Mayer, para quienes la inteligencia emocional es una habilidad mental, Bar-On empleó el término inteligencia socioemocional (ESI) para referirse a un tipo particular de inteligencia «no cognitiva» o distinta a la cognitiva. Esta asemeja más a los factores de la personalidad, aunque difiere por ser inestable o cambiar a lo largo de la vida. Quizás sea un intento de diferenciarla de la tradicional «inteligencia» y sus implicancias.

Consideramos importante la exposición de las tres nociones anteriores, sin perder de vista la coexistencia de muchas otras. Tras la aceptación y popularización del término, fue definida y

redefinida en tantas ocasiones (Mayer *et al.*, 2000), que resulta imposible revisarlas y exponerlas todas aquí. A pesar de los contrastes, en todas las posturas convergen elementos comunes, como capacidad de identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás; manejar y regular dichas emociones; y utilizarlas de forma adaptativa para afrontar la vida con éxito (Trujillo y Rivas, 2005).

Aunque la inteligencia emocional alcanzó gran popularidad y difusión, no ha estado exenta de cuestionamientos y críticas. Tal es el caso de Matthews *et al.* (2002), quienes pusieron en duda los datos obtenidos mediante test y la validez de sus constructos. Según ellos, la inteligencia emocional parece más «un mito que ciencia»; especialmente en los planteamientos de Goleman, a quien acusan de falta de sustento empírico. Asimismo, Manrique (2015) señaló que los conceptos de inteligencia y emoción, tal como se manejan dentro de la inteligencia emocional, no son científicos, sino más bien vulgares y coloquiales. También criticó el duro positivismo y falso universalismo de dichos términos.

A pesar de las críticas, existe numerosas investigaciones sobre la inteligencia emocional que prueban su solidez y cualidad científica. Para los fines del presente estudio, se adopta la definición de Bar-On (2010), una visión más amplia que sintetiza y abarca los elementos de otros conceptos (Brito *et al.*, 2019). Además, este modelo se orienta hacia el proceso de aprendizaje, en el interviene un conjunto de factores, y no hacia los resultados o el logro de los mismos (Ugarriza, 2001). Esto es crucial, dado que nuestro objetivo es relacionar la inteligencia emocional con las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en universitarios, no con el logro de aprendizaje en sí ni con el rendimiento académico.

2.2.1.2 Modelo teórico asumido sobre inteligencia emocional

Uno de los efectos notorios del éxito de la inteligencia emocional fue la aparición y proliferación de múltiples modelos teóricos, incluyendo los creados por los pioneros. Según Bisquerra *et al.* (2015), la pluralidad no implica la existencia de posturas contrapuestas; al contrario, resaltan más los puntos en común que las diferencias, las cuales han servido de base para establecer los distintos tipos de modelos.

Al principio, la inteligencia emocional se clasificó en dos grandes categorías: «modelos de capacidad» y «modelos mixtos». Esta clasificación fue elaborada por algunos autores (Mayer, 2006; Mayer *et al.*, 2000) con base en los criterios de la unicidad y la mezcla de capacidades cognitivas y rasgos de personalidad. Es decir, si un modelo teórico incluye solo dimensiones

mentales (modelos de capacidad) o si es una combinación de estas con otras disposiciones y rasgos de personalidad (modelos mixtos). Lo esencial de esta clasificación radica en discernir si un modelo estudia la inteligencia emocional en sí misma o en asociación con otros aspectos de la personalidad (Bisquerra *et al.*, 2015).

En concordancia con ello, Mayer (2006) ubicó el modelo de capacidad de inteligencia emocional, basado en la habilidad mental de Salovey y Mayer (1997) y sus cuatro componentes: percepción, evaluación y expresión de la emoción; facilitación emocional del pensamiento; entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional; y regulación de las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual. Por otro lado, Mayer catalogó como mixto el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995, 1997) y el modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (ESI, 1997). El primero considera cuatro dimensiones (autoconciencia, autodirección, aptitudes sociales y reacciones de dirección); mientras que el segundo incluye cinco (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo).

Esta forma de clasificación ha sido objeto de controversia. Por ejemplo, algunos investigadores (Pérez-González *et al.*, 2007; Petrides y Furnham, 2001) la consideraron errónea por no tener en cuenta un aspecto fundamental: el método de medición o evaluación. Argumentan que las capacidades cognitivas no pueden medirse apropiadamente mediante cuestionarios de autoinforme, como lo han hecho los modelos «de capacidad» y «mixtos». A pesar de estos deslices, esta taxonomía sigue vigente y es utilizada por numerosos estudiosos, perpetuando ciertos errores (Bisquerra *et al.*, 2015).

Partiendo de las críticas a la taxonomía preliminar, surgió una segunda clasificación. El mérito atañe a un grupo de investigadores (Pérez-González *et al.*, 2007; Petrides y Furnham, 2001, 2003) que —basándose en el método de evaluación (cuestionarios de autoinforme y test de rendimiento máximo, que miden la inteligencia)— diferenciaron entre modelos de inteligencia emocional *rasgo* (autoeficiencia emocional) y de *capacidad* (cognitivo-emocional), siendo constructos diferentes, aunque no opuestos. Según los autores, la primera abarca capacidades autopercebidas y tendencias de comportamiento, por lo que su estudio debe enmarcarse en la psicología de la personalidad; mientras que la segunda incluye capacidades de carácter cognitivo, recayendo en estudios psicológicos vinculados con la inteligencia psicrométrica.

Según Bisquerra *et al.* (2015), la mayoría de los instrumentos empleados en los modelos de inteligencia emocional son cuestionarios de autoinforme y no test de rendimiento máximo; por lo tanto, evalúan la inteligencia emocional rasgo y no de la capacidad. En ese sentido, Pérez-González *et al.* (2007) señalaron como de capacidad a los modelos de Mayer *et al.* (1999) y su *Escala Multifactorial de IE* (MEIS, por sus siglas en inglés); asimismo, incluyeron al *Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso* (MSCEIT, 2000). Sin embargo, de acuerdo con los autores, a diferencia de los instrumentos estandarizados, los test de capacidad están lejos de puntuarse con objetividad, debido a la falta de criterios claros para establecer correctas respuestas.

El presente estudio se enmarca en el modelo de ESI de Bar-On (2010); conforme a la primera clasificación, por sus dimensiones, es un modelo mixto, ya que combina capacidades mentales con otras disposiciones y rasgos de la personalidad. Considerando la segunda clasificación, este modelo se refiere a la inteligencia emocional rasgo, que mide la autoeficiencia emocional mediante un cuestionario de autoinforme estandarizado.

2.2.1.3 Dimensiones de la inteligencia emocional

De acuerdo con la conceptualización y el modelo teórico adoptados, en esta investigación se exponen las dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Bar-On (2000, 2006, 2010). Estas comprenden cinco componentes socioemocionales, que a su vez se desglosan en 15 subcomponentes o factores (competencias y habilidades) estrechamente relacionados entre sí. Las dimensiones se presentan a continuación:

Inteligencia intrapersonal. Es la capacidad de conocerse y aceptarse a uno mismo. Incluye las siguientes competencias:

- Autoconciencia emocional: ser consciente de las propias emociones y comprenderlas.
- Asertividad: expresar los propios sentimientos y opiniones de manera efectiva y constructiva.
- Autoestima: percibirse, comprenderse y aceptarse con precisión.
- Autorrealización: esforzarse por alcanzar objetivos personales y realizar el propio potencial.
- Independencia: ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás.

Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de reconocer los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los demás. Comprende las siguientes competencias:

- Empatía: ser consciente de los sentimientos ajenos y comprenderlos.
- Relaciones interpersonales: establecer relaciones satisfactorias y mantener buenos vínculos con los demás.
- Responsabilidad social: identificarse con el grupo social propio y cooperar con los demás.

Adaptabilidad. Es la capacidad de ser realista y poner las cosas en la perspectiva. Incluye las siguientes competencias:

- Solución de problemas: resolver de manera eficaz los problemas personales e interpersonales.
- Prueba de realidad: validar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos en relación con la realidad externa.
- Flexibilidad: ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones.

Gestión del estrés. Es la capacidad de manejar las emociones de forma adecuada. Incluye:

- Tolerancia al estrés: gestionar las emociones de manera eficaz y constructiva ante situaciones estresantes.
- Control de impulsos: controlar las emociones de forma eficaz y constructiva.

Estado de ánimo en general. Es la capacidad de mantener una disposición positiva y optimista. Incluye:

- Felicidad: sentirse contento consigo mismo, con los demás y con la vida en general.
- Optimismo: mantener una actitud positiva y enfocarse en el lado favorable de las situaciones.

En un inicio, el autor consideró los 15 factores mencionados como subcomponentes claves del constructo ESI. Sin embargo, tras posteriores revisiones, se redujeron a 10 (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos), excluyendo cinco (optimismo, autorrealización, felicidad, independencia y responsabilidad social), los cuales se consideraron facilitadores o correlatos importantes (Bar-On, 2000).

2.2.1.4 Relevancia y aplicación de la inteligencia emocional

Innumerables investigaciones demostraron la importancia del constructo de la inteligencia emocional y las razones por las cuales es fundamental ser emocionalmente inteligentes. Todo parece indicar que esta relevancia surge de la necesidad humana de gestionar adecuadamente las emociones y los impulsos emocionales. De no hacerlo, pueden generarse efectos negativos tanto en la vida personal como social. Asimismo, es comprensible el deseo de los individuos de contar con seguridad, bienestar y estabilidad emocional (Dueñas, 2002).

Desde la perspectiva de Bar-On (2007), la relevancia de ser emocionalmente inteligente se evidencia en que las personas con altos niveles de inteligencia emocional tienden a desempeñarse mejor en diversos aspectos de la vida, en comparación con aquellas que carecen de esta habilidad o lo poseen en niveles bajos. A modo de ilustración, Bar-On (2010) —basándose en estudios empíricos— reveló que la inteligencia emocional impacta significativamente en el desempeño humano, como en el rendimiento académico, el ámbito laboral, el comportamiento e interacción social, así como en la felicidad, el bienestar y la búsqueda de sentido en la vida.

Por otro lado, Danvila y Sastre (2010), tras realizar una exhaustiva revisión de estudios empíricos, llegaron a ciertas conclusiones relacionadas con la vida personal y profesional-laboral. Se observó que, a mayores niveles de inteligencia emocional, correspondían mayores niveles de satisfacción personal y mejor desempeño en el trabajo. De este último punto, derivaron otras propuestas: a mayores niveles de inteligencia emocional, mayor satisfacción en el trabajo, mejores habilidades de liderazgo transformacional, mayor efectividad en el trabajo en equipo y mejores resultados organizacionales.

En complemento, Bisquerra *et al.* (2015) afirmó que son escasos los estudios empíricos enfocados en la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y que exploren en profundidad el aprendizaje y sus estilos. No obstante, las investigaciones realizadas hasta el momento sugieren que los estudiantes con altos elevados niveles de inteligencia emocional presentan estilos de aprendizaje más amplios y versátiles. Según el autor, esto se debe a que la autorregulación emocional durante la experiencia de aprendizaje (antes, durante y después) favorece la concentración en las tareas, fomenta la experimentación de emociones positivas y promueve la interacción y cooperación social.

Está claro lo relevante que es la inteligencia emocional, pero ¿cómo es una persona emocionalmente inteligente o qué la caracteriza?

Al respecto, Bisquerra (2011), con base en Rovira (1998), enumeró algunas características: mantiene una actitud positiva; reconoce sus propios sentimientos y emociones; es capaz de expresar sus emociones; sabe controlar sus sentimientos; es empático; toma decisiones adecuadas; posee motivación, ilusión e interés; tiene una autoestima sólida; sabe dar y recibir; cuenta con valores que otorgan sentido a la vida; supera dificultades y fracasos; e integra polaridades (cognitivo y emocional, derechos y deberes, entre otros).

Si lo que se busca son mejores desempeños y resultados, bienestar y felicidad en cualquier aspecto de la vida, parece ineludible ocuparse de una adecuada gestión de la inteligencia emocional. Basado en estudios, Bisquerra (2011) destacó múltiples aplicaciones de la inteligencia emocional en situaciones de la vida cotidiana, donde pueden surgir conflictos emocionales: en la familia y las relaciones de pareja, donde la comunicación afectiva y la empatía son esenciales; en el trabajo, donde las emociones positivas aumentan la productividad; en la salud, dado que las personas con buen ánimo tienden a enfermarse menos; en los desórdenes alimenticios, donde las emociones negativas juegan un rol clave; y en el consumo de drogas, donde el manejo adecuado de las emociones puede reducir su uso. Existen, además, sobran numerosos ejemplos de su aplicación en los ámbitos empresarial y educativo, tanto en la enseñanza básica como en la superior.

2.2.2 Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Cuando se trata de lograr objetivos, es probable que muchas personas tengan en mente el siguiente aforismo popular: «La actitud es la clave del éxito» o «La clave está en la actitud». Esto implica que es posible obtener logros en la vida con una actitud positiva, mientras que una actitud negativa conducirá al fracaso. En ese sentido, numerosos autores (Baker, 1992; Brown, 2014; Delić, 2020; Gardner y MacIntyre, 1993; Garret, 2010; Oroujlou y Vahedi, 2011; Pham, 2021; Ushida, 2013) señalaron que la actitud es un factor influyente en el éxito académico, especialmente en lo que respecta al aprendizaje o la adquisición de un segundo idioma o lengua extranjera.

Por consiguiente, es esencial abordar dos aspectos involucrados en esta variable compleja denominada «actitudes hacia el aprendizaje del inglés»: la actitud en sí misma y el aprendizaje de un segundo idioma, que para los efectos del estudio es el inglés. Luego, se trata su definición, sus dimensiones y el enfoque teórico asumido. En seguida, se examina lo referente a las actitudes.

2.2.2.1 Actitudes

De acuerdo con Hogg y Vaughan (2017), el término «actitud» procede del latín *aptus*, que significa «apto y listo para la acción». Esto implica que, en el pasado, se concebía como algo directamente observable, como un cantante en un escenario; no obstante, según los autores, hoy los científicos la consideran un constructo psicológico, no directamente visible, que precede al comportamiento y guía las acciones y decisiones de las personas involucradas en la acción.

Una de las primeras definiciones es de Allport (como se citó en Hogg y Vaughan, 2017) Para él, la actitud es un estado mental y neural de preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a objetos y situaciones con los que está relacionado. Así, se destaca como un constructo psicológico y aprendido, que prepara e influye en la respuesta de las personas ante los objetos y contextos donde se desenvuelven. Para Baker (1992), la actitud es una «construcción hipotética» utilizada para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano; es decir, no es directamente observable ni medible, pero se cree que existe, lo cual permite entender la orientación de la conducta de las personas hacia objetos o situaciones, así como intuir su carácter duradero.

De la misma forma, tras registrar la actitud como construcción psicológica, Fishbein y Ajzen afirmaron: «*We define attitude as latent disposition or tendency to respond with some degree of favorableness or unfavorableness to a psychological object. The attitude object can be any discriminable aspect on fan individua`s world, including a behavior* [Definimos actitud como una disposición o tendencia latente a responder con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad a un objeto psicológico. El objeto de actitud puede ser cualquier aspecto discriminable del mundo de un individuo, incluido un comportamiento]» (2011, p. 76). Esto significa que es una disposición evaluativa unitaria de las personas, con la cual responden de manera positiva o negativa hacia determinados objetos, partiendo de sus creencias disponibles. Garret (2010) sostuvo que esta disposición posee un grado de estabilidad o persistencia, entonces se puede identificar como positiva o negativa, favorable o desfavorable.

Desde la perspectiva de Hogg y Vaughan (2017), la actitud se define de la siguiente manera: «(a) *A relatively enduring organisation of beliefs, feelings and behavioural tendencies towards socially significant objects, groups, events or symbols.* (b) *A general feeling or evaluation—positive or negative— about some person, object or issue* [(a) Una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento hacia objetos, grupos,

acontecimientos o símbolos socialmente significativos. (b) Un sentimiento o evaluación general —positiva o negativa— sobre alguna persona, objeto o cuestión.]]» (p. 134. La traducción es de la autora). Como tal, añaden los autores, son básicas y omnipresentes para las personas, ya que sin ellas tendrían dificultades para interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana, reaccionar ante ellos, tomar decisiones y dar sentido a sus relaciones con los demás. En comparación con las demás conceptualizaciones, esta nos parece simple, sugerente y comprensiva respecto a las anteriores; por consiguiente, es menester adoptarla para los efectos de la presente tesis.

Agregando a lo anterior, y para una mejor comprensión, examinemos las características y funciones de las actitudes. Según varios teóricos, Gargallo *et al.* (2007) señalaron los siguientes rasgos: son experiencias subjetivas internalizadas de un individuo, pero su formación es social y/o externo; están orientadas hacia objetos, situaciones o personas; implican la evaluación de objetos, situaciones o personas, resultando agradables o desagradables; pueden ser de signo positivo o negativo, pero admiten diversos grados de intensidad, sobre todo en su aspecto afectivo; se expresan mediante el lenguaje verbal y no verbal (gestos, posturas, silencios, etc.); se manifiestan con la intención de que sean recibidas y entendidas por otros; están interrelacionadas; impulsan hacia la acción; poseen un carácter estable o duradero, siendo predecibles; son aprendidas, ya que se desarrollan a partir de la experiencia y del proceso de socialización; y juegan un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando una respuesta preferencial a un objeto favorable de la actitud.

Respecto a las funciones, en atención a los componentes actitudinales —según Hogg y Vaughan (2017)—, Katz atribuyó las siguientes: conocimiento, instrumentalidad (medios para un fin), defensa del ego (proteger la autoestima) y expresividad de valores (permitiendo identificar a las personas con sus valores). Por su parte, Hogg y Vaughan (2017) afirmaron que la función principal de la actitud es utilitaria, que consiste en la valoración de «objetos», independientemente de si son positivos o negativos; esto se debe a que proporciona una orientación hacia el «objeto» de la actitud; para que esto se cumpla, debe ser accesible.

Al llegar a este punto, es oportuno desarrollar el «objeto» hacia el cual se orienta la actitud para los efectos de esta tesis: el aprendizaje de un segundo idioma (inglés).

2.2.2.2 Aprendizaje de un segundo idioma

A juicio de Ellis (2015) una segunda lengua (L2) se refiere a cualquier idioma que puede de ser adquirido o aprendido después del primero o materno por parte de los individuos, omitiendo su

carácter local, regional, nacional o extranjero. Asimismo, Mitchell *et al.* (2013) sostuvieron que los «segundos idiomas» incluyen todos aquellos aprendidos después de la infancia, pudiendo ser incluso un tercero, cuarto o quinto. Asimismo, abarcan idiomas de comunicación más amplia dentro de la localidad, región o país, así como uno extranjero, sin importar los propósitos o escenarios de su aprendizaje.

Según la Real Academia Española (RAE, 2014), el inglés es una lengua anglosajona que se «habla como lengua materna en el Reino Unido, Irlanda, América del Norte y también en muchas partes de Oceanía, África y Asia, y que se emplea como lengua de comunicación en todo el mundo». Precisamente, por su jerarquía e importancia global, se ha incorporado —desde hace tiempo— en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de muchos países del mundo; por lo cual, se encuentra en los programas o currículos de la educación básica y en los planes de estudio de las instituciones de educación superior, tanto universitarias como no universitarias. De ahí que se encuentre presente en diversas escuelas profesionales de la UNSCH, como parte de la formación de los universitarios.

En el contexto de educación formal peruana, se priorizan cuatro habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Herrera, 2015): comprensión auditiva (escuchar, *listening*), comprensión lectora (leer, *reading*), expresión oral (hablar, *speaking*) y expresión escrita (escribir, *writing*). A juicio de Spratt *et al.* (2005), el *listening* y *reading* constituyen habilidades receptoras, que implican responder al texto en inglés; mientras que el *speaking* y el *writing* son habilidades productivas, ya que se trata de producir textos en inglés en vez de recibirlos.

Con base en Spratt *et al.* (2005), describiremos con brevedad cada una de las habilidades. El *reading* implica dar sentido al texto en inglés; para ello, se necesitan dos personas que entiendan en el ámbito de la palabra, la oración y el texto completo. Además, involucra conectar el mensaje del texto con el conocimiento del mundo. El *writing* consiste en comunicar un mensaje en inglés a través de la escritura; para ello, se necesita un mensaje y a alguien para comunicarlo. Además, se requiere formar letras y palabras, así como unir las para constituir oraciones o un conjunto de ellas que comuniquen un mensaje. El *listening* implica dar sentido a los sonidos significativos y comprender el inglés hablado, que desaparece tan pronto como se pronuncia. El *speaking* consiste en usar el habla para expresar significados en inglés a otras personas, así como en tener una correcta pronunciación.

Conviene subrayar que las cuatro habilidades se enseñan y aprenden en las instituciones de educación formal. Justamente, es esta competencia comunicativa en inglés y sus destrezas que conforman el objeto hacia el cual se orientan las actitudes de los estudiantes de la UNSCH lo que nos interesa en este estudio. Con lo dicho hasta aquí, a continuación, pasamos a definir las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

2.2.2.3 Definición de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Tras una larga trayectoria investigativa, Gardner y MacIntyre (1993) señalaron que el aprendizaje de un segundo idioma no depende solo de la aptitud lingüística, sino también de una serie de factores, como la motivación social y las actitudes. En ese sentido, definieron estas últimas como reacciones afectivas de los individuos hacia la situación de aprendizaje del idioma, lo que incluye al profesor, la clase, los libros, el curso, entre otros aspectos. Sin embargo, operativamente redujeron su análisis a la evaluación del profesor y del curso de idiomas. Después, Gardner (2000) aclaró que la intención de la anterior postura fue capturar la variación atribuible al aprendizaje del idioma, al comprender que las actitudes pueden influir en la forma en que este se desarrolla.

En la misma línea, Gregersen *et al.* (2020) sostienen que las actitudes hacia el aprendizaje se refieren a la reacción del individuo ante cualquier elemento asociado con el contexto inmediato en el que se enseña el segundo idioma, en nuestro caso, el inglés; no obstante, descartaron los detalles del diseño del curso y la actuación del maestro. Asimismo, Delić (2020) indicó que las actitudes son reacciones evaluativas ante factores ambientales en el proceso de aprendizaje, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas. Se aclara aquí que estas reacciones hacia los factores implicados en el aprendizaje del segundo idioma son de naturaleza evaluativa, con signos positivos o negativos.

Desde la perspectiva sociolingüística, Moreno afirmó que la actitud hacia el aprendizaje es una expresión de la actitud social del individuo y se refiere «(...) específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de ‘lengua’ incluimos cualquier tipo de variedad lingüística (...)» (1998, p. 179). Para el autor, es una expresión concreta de la actitud social general, orientada específicamente al idioma y su utilización, coincidiendo en cierta medida con las otras posturas.

Las conceptualizaciones mencionadas son relevantes y sugerentes para esta investigación; no obstante, ninguna ofrece rasgos operativos. Por ello, con base en Hogg y Vaughan (2017) y Spratt *et al.* (2005), las actitudes hacia el aprendizaje del inglés son *organizaciones relativamente*

duraderas de creencias y opiniones, sentimientos (estimaciones valorativas) y tendencias de comportamiento hacia el aprendizaje del idioma inglés, incluyendo las cuatro habilidades comunicativas (reading, writing, listening y speaking), en un contexto educativo formal. Esta definición asume las características y funciones de la actitud en general, pero con un enfoque en el aprendizaje del inglés y sus implicancias.

2.2.2.4 Dimensiones de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Hogg y Vaughan (2017) analizaron la literatura existente sobre la estructura de la actitud, identificando tres perspectivas: la unitaria o de un solo componente, que se centra en el afecto o la evaluación del objeto; la dual o de dos componentes, que radica en una disposición mental para actuar, así como en las respuestas evaluativas (críticas); y la tridimensional o de tres componentes, involucra aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

Ajuicio de Kara (2009), el aprendizaje —en nuestro del idioma inglés y sus habilidades— implica un cambio positivo del individuo en los dominios cognitivo, emocional y psicomotor, ya que —cuando uno ha aprendido un tema definido— se espera que la persona de ese momento, piense y se comporte de manera diferente. Según Abidin *et al.* (2012), la propuesta de Kara coincide con el modelo tridimensional de la actitud, el cual se relaciona, a su vez, con tres enfoques teóricos psicopedagógicos: el cognitivismo, afín al componente cognitivo; el conductismo, en consonancia con la dimensión conductual; y el humanismo, que se corresponde con el aspecto afectivo y valorativo de la actitud.

De acuerdo con la estructura tridimensional, los planteamientos de Kara y Abidin *et al.*, la definición operativa de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, y los alcances de Garret (2010) respecto a los componentes de la actitud, esta variable posee tres dimensiones:

Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés. Son cognitivas porque comprenden creencias y opiniones sobre el aprendizaje del inglés y sus cuatro habilidades. Según Abidin *et al.* (2012), lo cognitivo abarca la comprensión del conocimiento en el aprendizaje del idioma inglés, lo que implica la conexión del conocimiento previo y el nuevo, la creación de nuevo conocimiento, la verificación del anterior y su aplicación en diversas situaciones.

Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés. Son afectivas porque involucran sentimientos sobre el aprendizaje del inglés y sus cuatro habilidades, siendo un barómetro de favorabilidad y/o desfavorabilidad o del grado de aprobación. Para Abidin *et al.* (2012), en el

proceso de enseñanza-aprendizaje ocurren diversas acciones emocionales que producen resultados afectivos; por tanto, los estudiantes expresan sus gustos o disgustos.

Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés. Son conductuales cuando se refieren a la disposición para actuar de cierta manera hacia el aprendizaje del inglés y sus habilidades, lo que puede estar en coherencia con las actitudes cognitivas y afectivas. Según Abidin *et al.* (2012), el aspecto conductual se ocupa de la disposición a comportarse en escenarios particulares respecto al objeto de actitud; por ejemplo, la participación constante de un estudiante en la clase de inglés.

En resumen, esta investigación asume tres dimensiones o componentes para la variable actitudes hacia el aprendizaje del inglés: cognitivo, afectivo y conductual. Es oportuno, por tanto, abordar el enfoque teórico que fundamentará esta variable de investigación.

2.2.2.5 Enfoque teórico asumido sobre las actitudes hacia el aprendizaje del inglés

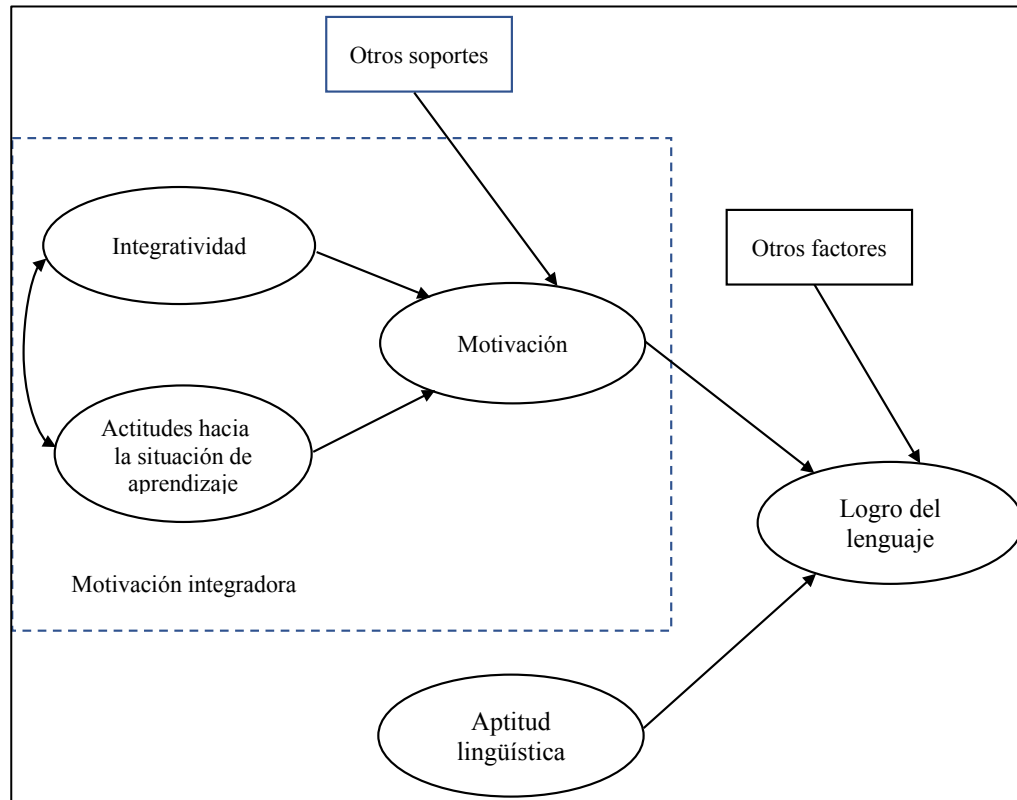
Existen diversos enfoques teóricos que explican el aprendizaje o la adquisición de un segundo idioma, en nuestro caso, el inglés. Creemos importante mencionarlos, aunque sea de manera breve.

Al respecto, Alexopoulou (2012) presentó una serie de teorías organizadas en cuatro grandes grupos: las teorías conductistas, entre ellas, la propuesta behaviorista (aprender un segundo idioma en términos de estímulo, respuesta y recompensa) y la lingüística estructural (adquirir un idioma mediante el aprendizaje de las reglas de construcción de sus estructuras); las teorías nativistas, basadas en esbozos de Noam Chomsky, que proponen que aprender un idioma es un proceso de construcción creativa; las teorías ambientalistas, que explican el aprendizaje de segundos idiomas por factores contextuales y afectivos; y las teorías interaccionistas, las cuales sostienen que el aprendizaje ocurre por la interacción entre factores innatos y ambientales.

En este estudio, la variable actitudes hacia el aprendizaje del inglés se fundamenta teóricamente en el Modelo Socioeducativo de Adquisición de Segunda Lengua (SLA, por sus siglas en inglés) de Gardner (2000), el cual, si bien no forma parte de las teorías antes mencionadas, presenta similitudes con los modelos interaccionistas. Este modelo se centra en la motivación integradora y la aptitud lingüística como dos factores influyentes en el éxito del aprendizaje del inglés. Se representa de la siguiente manera:

Figura 1

Modelo Socioeducativo de SLA según Gardner



Nota. Tomada y traducida a partir de Gardner (2000).

Este modelo es una variante de dos propuestas iniciales del Modelo Socioeducativo de la SLA de Gardner y MacIntyre, que incluye factores socioculturales y biológicos del aprendiente en la adquisición de un segundo idioma, no solo el dominio de normas gramaticales. Es decir, el aprendizaje de un segundo idioma (resultados lingüísticos y no lingüísticos) se presenta como producto de correlaciones directas e indirectas de factores antecedentes (biológicos y experienciales), variables de diferencias individuales (inteligencia, aptitud lingüística, estrategias, actitudes lingüísticas, motivación y ansiedad por el lenguaje) y contexto de adquisición del lenguaje formal o informal (Gardner y MacIntyre, 1992, 1993).

El modelo actualizado (ver figura 1) se enfoca en dos variables —la integratividad y las actitudes hacia la situación de aprendizaje— como causas o apoyos correlacionadas de la motivación; mientras que la motivación y la aptitud lingüística se consideran las causas directas o determinantes más influyentes en el aprendizaje de una segunda lengua (Gardner, 2000). A continuación, según en el autor, describimos los tres componentes principales:

- *Integratividad*. Se refiere al interés abierto del aprendiente por el otro grupo lingüístico (norteamericano o anglófono). La intención del concepto fue resaltar que el aprendizaje del inglés implica asumir las características de ese grupo lingüístico e interactuar con sus miembros; por lo tanto, es necesaria la voluntad de identificarse con dicho grupo.
- *Actitudes hacia la situación de aprendizaje*. Implican las evaluaciones y opiniones sobre el contexto de aprendizaje del inglés (evaluación del curso y sus cuatro habilidades), pues se comprendió que estas influyen en la forma en que el estudiante adquiere el idioma.
- *Motivación*. Se refiere al deseo de alcanzar una meta, al esfuerzo sostenido en esa dirección y a la satisfacción con la tarea realizada. Esto es relevante, ya que el estudiante realmente motivado encuentra gratificante el aprendizaje del inglés. En realidad, la motivación resulta de la confluencia de dos variables: integratividad y las actitudes hacia la situación de aprendizaje. Además, el modelo reconoce otros factores influyentes en la motivación, como el deseo de aprender inglés para conseguir empleo (motivación instrumental), así como la ansiedad por aprender el idioma.

De esta manera, la integratividad, las actitudes hacia la situación de aprendizaje y la motivación constituyen lo que Gardner (2000) denominó «motivación integradora», que —junto a la aptitud lingüística y otras variables— favorece y/o afecta la adquisición o el aprendizaje del inglés. Nótese, una vez más, que en este modelo las actitudes son variables correlacionadas indirectas, ya que son base de la motivación del individuo para aprender el idioma. Dicho de otro modo, si a un estudiante le agrada el curso de inglés y las habilidades que desarrolla, estará mejor motivado para aprender de manera real y exitosa.

En definitiva, muchos investigadores (Abidin *et al.*, 2012; Delić, 2020; Oroujlou y Vahedi, 2011; Pham, 2021; Pham y Nguyen, 2020; Ushida, 2013) demostraron la relevancia del Modelo Socioeducativo de SLA y el importante rol de las actitudes en el aprendizaje de un segundo idioma. En consecuencia, sugirieron comprender con claridad que una actitud positiva de los estudiantes es beneficiosa para el logro exitoso en el aprendizaje de una segunda lengua, mientras que una actitud negativa conllevará al fracaso. Es decir, el aprendizaje del inglés, u otro segundo idioma, no depende solo de la inteligencia y las aptitudes lingüísticas, sino también de las actitudes.

2.3 Bases conceptuales

Son 10 conceptos clave en esta investigación, que se definen de la siguiente manera:

2.3.1 Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés

Las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés involucran sentimientos sobre el idioma y sus habilidades, reflejando favorabilidad o desfavorabilidad hacia el proceso. Según Abidin *et al.* (2012), las emociones durante el aprendizaje influyen en la expresión de gustos o disgustos de los estudiantes.

2.3.2 Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés

Las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés aluden a la disposición para actuar de cierta manera hacia el idioma y sus habilidades. A juicio de Abidin *et al.* (2012), tiene que ver con la disposición de comportarse en situaciones específicas, como la participación activa.

2.3.3 Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés

Las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés tienen que ver con las creencias y opiniones sobre el idioma y sus habilidades. Abidin *et al.* (2012) señaló que lo cognitivo implica integrar el conocimiento previo con el nuevo, verificarlo y aplicarlo en diversas situaciones.

2.3.4 Actitudes hacia el aprendizaje del inglés

De acuerdo con Hogg y Vaughan (2017) y Spratt *et al.* (2005), las actitudes hacia el aprendizaje del inglés son las organizaciones relativamente duraderas de creencias y opiniones, sentimientos (estimaciones valorativas) y tendencias de comportamiento hacia el aprendizaje del idioma inglés, incluyendo las cuatro habilidades comunicativas (*reading, writing, listening y speaking*).

2.3.5 Adaptabilidad

La adaptabilidad, según Bar-On (2000, 2006, 2010), es el componente de la inteligencia emocional que implica la capacidad de ajustarse a nuevas situaciones y poner las cosas en perspectiva. Incluye competencias como la solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad para gestionar eficazmente los sentimientos y pensamientos en diferentes contextos.

2.3.6 Estado de ánimo en general

El estado de ánimo en general, según Bar-On (2000, 2006, 2010), es el componente de la inteligencia emocional que involucra la capacidad de mantener una disposición positiva y optimista. Incluye competencias como la felicidad y el optimismo; es decir, el sentirse contento con uno mismo y enfocarse en las situaciones de manera favorable.

2.3.7 *Gestión del estrés*

La gestión del estrés, según Bar-On (2000, 2006, 2010), es el componente de la inteligencia emocional que implica la capacidad de manejar las emociones adecuadamente ante situaciones estresantes. Incluye competencias como la tolerancia al estrés y el control de impulsos para gestionar las emociones de manera eficaz y constructiva.

2.3.8 *Inteligencia emocional*

Desde la perspectiva de Bar-On (2010), la inteligencia emocional es «(...) un conjunto de competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que determinan la eficacia con la que los individuos se entienden y expresan, entienden a los demás, se relacionan con ellos y enfrentan las demandas, desafíos y presiones diarias» (p. 57).

2.3.9 *Inteligencia intrapersonal*

La inteligencia intrapersonal, según Bar-On (2000, 2006, 2010), es el componente de la inteligencia emocional que involucra la capacidad de conocerse y aceptarse a uno mismo. Incluye competencias como el autoconocimiento emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia. Estos permiten comprender y gestionar las propias emociones y lograr el potencial personal.

2.3.10 *Inteligencia interpersonal*

La inteligencia interpersonal, según Bar-On (2000, 2006, 2010), es el componente de la inteligencia emocional que implica la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los demás. Incluye competencias como la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, las cuales permiten establecer vínculos y colaborar efectivamente con los demás.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis

3.1.1 *Hipótesis general*

Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

3.1.2 *Hipótesis específicas*

1. Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
2. Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
3. Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

3.2 Variables

Esta investigación se centra en dos variables: la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. La definición conceptual y operacional de estas variables presenta en la tabla 1.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Inteligencia emocional	«(...) es un conjunto de competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que determinan la eficacia con la que los individuos se entienden y expresan, entienden a los demás, se relacionan con ellos y enfrentan las demandas, desafíos y presiones diarias» (Bar-On, 2010, p. 57).	Se mide a través de 5 componentes o dimensiones, con sus respectivos indicadores, aplicando un cuestionario de 133 ítems.	Intrapersonal	Autoconciencia emocional.	7, 9, 23*, 35*, 52, 63, 88*, 116	Rara vez o nunca es mi caso (RV) / Pocas veces es mi caso (PV) / A veces es mi caso (AV) / Muchas veces es mi caso (MV) / Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (MF)
				Asertividad.	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126	
				Autoestima.	11*, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129	
				Autorrealización.	6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125	
				Independencia.	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	
			Interpersonal	Empatía	18, 44, 55*, 61*, 72*, 98*, 119*, 124	
				Relaciones interpersonales.	10, 23*, 31*, 39, 55*, 62*, 69, 84, 99, 113, 128	
				Responsabilidad social.	16, 30, 46, 61*, 72*, 76, 90, 98*, 104, 119*	
			Adaptabilidad	Solución de problemas.	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118	
				Prueba de la realidad.	8, 35*, 38, 53, 68, 83, 88*, 97, 112, 127	
				Flexibilidad.	14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131	
			Gestión de estrés	Tolerancia al estrés.	4, 20*, 33, 49, 64, 78, 93, 108*, 122	
				Control de impulsos.	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130	
Estado de ánimo general	Felicidad.	2, 17, 31*, 47, 62*, 77, 91, 105, 120				
	Optimismo.	11*, 20, 26, 54, 80, 106, 108*, 132				
Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	Según Hogg y Vaughan (2017), y Spratt <i>et al.</i> (2005), son organizaciones relativamente duraderas de creencias y opiniones, sentimientos (estimaciones valorativas) y tendencias de comportamiento hacia el aprendizaje del idioma inglés, incluyendo las habilidades comunicativas (<i>reading, writing, listening</i> y <i>speaking</i>), en un contexto educativo formal.	Se mide mediante 3 dimensiones y sus respectivos indicadores, aplicando una escala de actitudes.	Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	Cree y opina acerca de <i>reading</i> .	1, 2, 3, 4	Muy en desacuerdo (MD) / Algo en desacuerdo (ED) / Indeciso (IN) / Algo de acuerdo (DA) / Muy de acuerdo (MA)
				Cree y opina acerca de <i>writing</i> .	13, 14, 15, 16	
				Cree y opina acerca de <i>listening</i> .	25, 26, 27, 28	
				Cree y opina acerca de <i>speaking</i> .	37, 38, 39, 40	
			Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	Siente y evalúa acerca de <i>reading</i> .	5, 6, 7, 8	
				Siente y evalúa acerca de <i>writing</i> .	17, 18, 19, 20	
				Siente y evalúa acerca de <i>listening</i> .	29, 30, 31, 32	
			Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés	Siente y evalúa acerca de <i>speaking</i> .	41, 42, 43, 43, 44	
				Se dispone a actuar hacia <i>reading</i> .	9, 10, 11, 12	
				Se dispone a actuar hacia <i>writing</i> .	21, 22, 23, 24	
				Se dispone a actuar hacia <i>listening</i> .	33, 34, 35, 36	
	Se dispone a actuar hacia <i>speaking</i> .	45, 46, 47, 48				

Nota. (*) Ítems utilizados en diferentes dimensiones.

3.4 Tipo y nivel de investigación

Esta tesis cuantitativa buscó generar y ampliar conocimientos sobre la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, sin pretender una aplicación práctica inmediata, clasificándose como una investigación básica pura (Riba, 2019), fundamental para el avance teórico. El nivel o alcance de la investigación es correlacional, pues analizó la relación entre las variables «inteligencia emocional» y «actitudes hacia el aprendizaje del inglés» mediante la estadística (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), descartando una asociación causa-efecto.

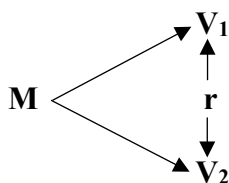
3.5 Métodos

Se adoptó el método hipotético-deductivo, que «consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos» (Bernal, 2010, p. 60), para evaluar las relaciones entre las variables de inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

A partir de las hipótesis formuladas, se acopiaron datos mediante instrumentos validados, los cuales fueron analizados estadísticamente para identificar correlaciones. Esto permitió verificar si la inteligencia emocional de los estudiantes de la UNSCH influía en sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Los resultados ratificaron las hipótesis iniciales, validando las conclusiones basadas en la evidencia empírica obtenida.

3.6 Diseño metodológico

En este estudio, se observaron las variables en su entorno natural y se recopilieron datos en un solo momento para analizar y correlacionar estadísticamente, adoptando así un diseño no experimental transversal correlacional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Su esquema es:



Donde:

M : Muestra de estudio.

V₁ : Variable 1 (Inteligencia emocional).

V₂ : Variable 2 (Actitudes hacia el aprendizaje del inglés).

r : Relación entre ambas variables.

3.7 Población

La población fue finita, conformada por un total de 276 estudiantes (varones y mujeres) matriculados en el semestre 2024-II de siete escuelas profesionales de la UNSCH, quienes cursaron alguna asignatura de inglés. Esta población se presenta de manera más clara en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distribución de la población por escuelas profesionales

N.º	Escuela Profesional	Número de estudiantes
1	Biología	65
2	Educación Física	38
3	Ingeniería Química	31
4	Ingeniería en Industrias Alimentarias	47
5	Farmacia y Bioquímica	29
6	Ingeniería Agrícola	49
7	Ciencias Físico Matemáticas	17
Total		276

Nota. Suministrada por la secretaria de cada escuela profesional.

3.8 Muestra y técnica de muestreo

La muestra fue representativa de la población, seleccionada mediante el muestreo probabilístico estratificado proporcional (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), reflejando las proporciones de cada estrato (escuela profesional). El tamaño de la muestra se calculó utilizando una calculadora línea (<https://n9.cl/hkrsb>), considerando una población total de 276 estudiantes, un margen de error del 5 % y un nivel de confianza de 95 %, resultando en 161 estudiantes.

Posteriormente, se calculó la distribución proporcional estratificada, dividiendo el número de estudiantes de cada escuela profesional entre la población total (276) y multiplicando el resultado por la muestra calculada (161), como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de la muestra proporcional estratificada

N.º	Escuela Profesional	Tamaño de muestra
1	Biología	38
2	Educación Física	22
3	Ingeniería Química	18
4	Ingeniería en Industrias Alimentarias	27
5	Farmacia y Bioquímica	17
6	Ingeniería Agrícola	29
7	Ciencias Físico Matemáticas	10
Muestra total		161

3.9 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recopilar los datos, se utilizó la técnica de la encuesta, consistente en aplicar e un conjunto de preguntas o proposiciones estandarizadas a una muestra (Pimienta y De la Orden, 2017); en nuestro caso, sobre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. Los instrumentos empleados fueron el *Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)* y la *Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés*, ambos ampliamente utilizados en investigaciones previas.

3.10 Confiabilidad y validez de los instrumentos

Tanto el *Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)* como la *Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés* son instrumentos ampliamente utilizados en investigaciones previas, y cuentan con altos niveles de confiabilidad y validez. Ambos cuentan con las características necesarias para medir de manera adecuada las variables de interés, garantizando la consistencia y precisión de los resultados obtenidos.

A continuación, se presenta la ficha técnica, así como las pruebas de confiabilidad y validez de cada instrumento, que respaldan su uso en el contexto del estudio.

3.10.1 Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)

3.10.1.1 Ficha técnica

Tabla 4

Datos del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)

Aspectos	Detalles
Nombre original	<i>EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.</i>
Autor	Reuven BarOn.
Procedencia	Toronto, Canadá.
Adaptación peruana	Nelly Ugarriza.
Administración	Individual o colectiva.
Duración	Entre 30 y 50 minutos.
Aplicación	Personas de 15 años en adelante.
Puntuación	Calificación manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: 5 componentes y 15 subcomponentes.
Tipificación	Baremos peruanos.
Usos	Educacional, clínico, jurídico, médico, laboral y en la investigación.
N.º de preguntas	133.
Formato	Escala de respuesta tipo Lickert, de autoclasificación, con cinco puntos: 1) Rara vez o nunca es mi caso; 2) Pocas veces es mi caso; 3) A veces es mi caso; 4) Muchas veces es mi caso; y 5) Con mucha frecuencia es mi caso.

Nota. Elaborada con los datos expuestos por Ugarriza (2001).

3.10.1.2 Confiabilidad

Tabla 5

Confiabilidad del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)

Aspectos	Descripción
Consistencia interna	Se utilizó el coeficiente de <i>Alfa de Cronbach</i> para evaluarla consistencia interna. El <i>valor global fue de 0.93</i> , con componentes que oscilaron entre 0.77 y 0.91. Los subcomponentes con menores coeficientes fueron <i>flexibilidad</i> (0.48) y <i>solución de problemas</i> (0.60), lo que sugiere áreas a mejorar en la consistencia.
Confiabilidad test-retest	El <i>coeficiente de estabilidad</i> reportado fue de 0.85 a un mes y 0.75 a los cuatro meses, lo que indica una <i>buena consistencia temporal</i> , aunque no completamente estable.
Muestra	La muestra fue de <i>1996 evaluados</i> de Lima Metropolitana, con edades de <i>15 años en adelante</i> , seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Nota. Elaborada con los datos expuestos por Ugarriza (2001).

La tabla 5 muestra una *alta confiabilidad del I-CE*, con un coeficiente *Alfa de Cronbach* de 0.93, demostrando así que el inventario mide de modo consistente la inteligencia emocional en diversos contextos. Aunque algunos subcomponentes presentan valores más bajos, lo que podría indicar áreas a mejorar; mientras que la estabilidad temporal (0.85 a un mes y 0.75 a los cuatro meses) refuerza su *aplicabilidad* en situaciones que requieren mediciones repetidas, como seguimientos académicos o evaluaciones a largo plazo en programas de desarrollo personal o profesional.

3.10.1.3 Validez

Tabla 6

Validez del Inventario de inteligencia emocional de BarOn (I-CE)

Aspectos	Descripción
Validez de contenido	El I-CE fue validado mediante la <i>generación y selección de ítems</i> representativos de los constructos de inteligencia emocional. Se realizaron análisis de ítems con retroalimentación de los participantes para asegurar la comprensión y la cobertura adecuada de los factores propuestos.
Validez de constructo	Se utilizó el <i>análisis factorial confirmatorio</i> para verificar la estructura del I-CE en la muestra peruana, validando la estructura 5-1 propuesta por BarOn. Los componentes del I-CE fueron confirmados con cargas factoriales significativas.
Análisis factorial confirmatorio	El análisis confirmatorio mostró que la estructura del <i>coeficiente emocional general (CEG)</i> se sostiene. El <i>componente intrapersonal (CIA)</i> presentó la carga factorial más alta (0.92), lo que demuestra su centralidad en la medición de la inteligencia emocional.
Muestra	Al igual que para la confiabilidad, la muestra fue de <i>1996 sujetos</i> , con edades de <i>15 años en adelante</i> , en Lima Metropolitana.

Nota. Elaborada con los datos expuestos por Ugarriza (2001).

Según la tabla 6, la validez del I-CE está bien respaldada por su capacidad para medir los aspectos fundamentales de la inteligencia emocional, siendo validada mediante un análisis factorial confirmatorio que ajusta adecuadamente el modelo de BarOn. El componente intrapersonal, con la carga factorial más alta (0.92), resalta su importancia en la medición de habilidades emocionales clave. Esta validación subraya la aplicabilidad del instrumento en contextos educativos y laborales, donde se requiere evaluar de manera precisa las competencias emocionales para el desarrollo personal y profesional de los individuos.

3.10.2 Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés

3.10.2.1 Ficha técnica del instrumento

Tabla 7

Datos de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés

Aspectos	Detalles
Autora	Ruth E. Infante.
Procedencia	Piura, Perú.
Administración	Individual o colectiva.
Duración	Entre 10 y 15 minutos.
Aplicación	Personas de 15 años en adelante.
Puntuación	Manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: 3 componentes y 12 subcomponentes.
Usos	Educacional, laboral y en la investigación.
N.º de preguntas	48.
Formato	Escala de respuesta tipo Lickert, con cinco puntos: 1) Muy en desacuerdo; 2) Algo en desacuerdo; 3) Indeciso; 4) Algo de acuerdo; y 5) Muy de acuerdo.

Nota. Elaborada con los datos presentados por Infante (2018).

3.10.2.2 Confiabilidad

Tabla 8

Fiabilidad de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés

Aspectos	Dimensión	Coefficiente Alfa de Cronbach
Consistencia interna	General	0.847, lo que muestra una <i>alta consistencia interna</i> de la escala en la medición de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.
	Cognitiva	0.834, lo que indica una buena consistencia interna en la medición de las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés.
	Afectiva	0.834, lo que sugiere una buena consistencia interna en la medición de las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés.
	Conductual	0.780, lo que indica una buena consistencia interna en la medición de las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés.
Muestra	1000 estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Fue elegida mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional.	

Nota. Elaborada con los datos presentados por Infante (2018).

Como se observa en la tabla 8, los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach indican que la escala es altamente confiable (0.847), destacándose las dimensiones cognitiva y afectiva por su sólida consistencia interna. La dimensión conductual, aunque confiable, presenta un pequeño margen de mejora. En general, la escala es adecuada para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

3.10.2.3 Validez

Tabla 9

Validez de la Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés

Aspectos	Dimensión	Juicio de expertos
Validez del contenido	General	Tres psicólogos revisaron y evaluaron la pertinencia, coherencia y congruencia de los ítems, obteniendo un valor promedio de 0.96 en una escala de 00.00 a 1.00. Esto indica que los ítems son adecuados para medir las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.
	Cognitiva	0.94, lo que indica que los ítems miden adecuadamente las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés.
	Afectiva	0.92, lo que indica que los ítems miden adecuadamente las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés.
	Conductual	0.91, lo que indica que los ítems miden adecuadamente las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés.
Muestra	1000 estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Fue elegida mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional.	

Nota. Elaborada con los datos presentados por Infante (2018).

Según la tabla 9, la escala posee una validez de contenido sólida (0.92 puntos), indicando que sus ítems están cuidadosamente diseñados y son altamente apropiados para evaluar las actitudes hacia el aprendizaje hacia el aprendizaje del inglés, así como sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

3.11 Técnicas para el procesamiento de información

Se utilizaron técnicas de procesamiento de información tanto de estadística descriptiva como de estadística inferencial, mediante los programas *Microsoft Excel* (versión 21) y *SPSS* (versión 26). Para resumir los datos y proporcionar una visión general de las variables y sus dimensiones, se aplicaron medidas de tendencia central y de dispersión. La información se presenta a través de tablas de frecuencia, tablas de correlación y figuras, facilitando la interpretación de los resultados.

En el análisis inferencial, para sobre todo para probar hipótesis, se empleó el coeficiente de correlación *rho de Spearman*, ya que permite evaluar la relación entre las variables ordinales (como niveles de inteligencia emocional y de actitudes hacia el aprendizaje del inglés, clasificadas

en rangos) o cuando los datos no siguen una distribución normal. Este enfoque permitió analizar tanto la fuerza como la dirección de las relaciones entre las variables, respaldando las conclusiones mediante pruebas estadísticas adecuadas para el tipo de datos recolectados.

3.12 Aspectos éticos

En la investigación, la autora se comprometió a respetar principios éticos básicos, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado de los sujetos de estudio. Se solicitó autorización a las siete escuelas profesionales de la UNSCH para aplicar los instrumentos, lo que permitió asegurar la autenticidad de los datos y evitar cualquier manipulación que pudiera afectar los resultados. Además, se obró con transparencia en el manejo y uso de fuentes de información, así como el reconocimiento de la propiedad intelectual, según la normativa APA de la séptima edición.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados a nivel descriptivo

La investigación se realizó con 161 estudiantes de siete escuelas profesionales de la UNSCH. A continuación, se presentan los resultados descriptivos por cada variable.

4.1.1 Resultados de la variable inteligencia emocional

Tabla 10

Nivel de inteligencia emocional en estudiantes de la UNSCH

Inteligencia emocional		Frecuencia	Porcentaje válido
Puntuación ²	Nivel		
130 - 303	Bajo	18	11.2 %
304 - 477	Medio	125	77.6 %
478 - 650	Alto	18	11.2 %
Total		161	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos mediante el inventario de la inteligencia emocional.

La tabla 10 revela que, en las siete escuelas profesionales de la UNSCH, el 11.2 % (18 estudiantes) presenta un nivel bajo de inteligencia emocional, indicando que tienen dificultades para gestionar sus emociones y las de los demás. En contraste, la mayoría —que representa el 77.6 % (125)— posee un nivel medio, sugiriendo que, aunque poseen competencias emocionales

² El *Inventario de inteligencia emocional (BarOn)* consta de 133 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta y su respectiva puntuación asignada: Rara vez o nunca es mi caso (RV) = 1, Pocas veces es mi caso (PV) = 2, A veces es mi caso (AV) = 3, Muchas veces es mi caso (MV) = 4, y Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (MF) = 5. Según la suma total de los puntos, que alcanza un máximo de 650 (véase el anexo C), el estudiante se clasifica en uno de los siguientes rangos: bajo (RV y PV), medio (AV y MV) o alto (MF).

moderados, podrían beneficiarse de un desarrollo adicional. Por último, solo el 11.2 % (18) restante logra un nivel alto, revelando competencias emocionales sobresalientes.

La anterior distribución muestra la necesidad de implementar programas de inteligencia emocional, dado que la mayoría de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel regular. Fortalecer estas competencias puede mejorar su aprendizaje, rendimiento académico y relaciones interpersonales, preparándolos para futuros desafíos (Bar-On, 2010; Bisquerra *et al.*, 2015).

Tabla 11

Nivel de inteligencia emocional por dimensiones en estudiantes de la UNSCH

Dimensiones de la inteligencia emocional		Nivel			Total
		Bajo ³	Medio	Alto	
Intrapersonal	n	20	115	26	161
	%	12.4 %	71.4 %	16.2 %	100 %
Interpersonal	n	17	128	16	161
	%	10.6 %	79.5 %	9.9 %	100 %
Adaptabilidad	n	14	135	12	161
	%	8.7 %	83.9 %	7.4 %	100 %
Gestión de estrés	n	29	116	16	161
	%	18.0 %	72.0 %	10.0 %	100 %
Estado de ánimo general	n	11	120	30	161
	%	6.8 %	74.6 %	18.6 %	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por el inventario de la inteligencia emocional.

Según la tabla 11, del 100 % de los encuestados, en la dimensión *intrapersonal* de la inteligencia emocional, la mayoría (71.4 %, 115 estudiantes) se sitúa en el nivel medio (con competencias moderadas y con necesidad de mejorarlas), mientras que el 12.4 % (20 estudiantes) está en el nivel bajo, mostrando serias dificultades. Por el contrario, solo el 16.2 % (26 estudiantes) logra el nivel alto, considerado óptimo y deseable. Desde la perspectiva de Bar-On (2000, 2006, 2010), estos resultados sugieren que la mayoría de estudiantes de la UNSCH necesita mejorar su autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.

En cuanto a la dimensión *interpersonal*, la mayoría de los encuestados (79.5 %, 128 estudiantes) se ubica en el nivel medio, mientras tanto el 10.6 % (17 estudiantes) alcanza el nivel bajo. En contraste, solo el 9.9 % (16 estudiantes) obtiene el nivel alto. Por lo tanto, estos hallazgos

³ El *Inventario de Inteligencia Emocional (BaOn)* clasifica al estudiante en función de los ítems, las opciones de respuesta y su puntuación total en cinco componentes: *Intrapersonal* (bajo = 40 a 92 puntos, medio = 93 a 146, alto = 147 a 200); *Interpersonal* (bajo = 29 a 67, medio = 68 a 106, alto = 107 a 145); *Adaptabilidad* (bajo = 26 a 60, medio = 61 a 95, alto = 96 a 130); *Gestión del estrés* (bajo = 18 a 41, medio = 42 a 66, alto = 67 a 90); *Estado de ánimo general* (bajo = 17 a 39, medio = 40 a 62, alto = 63 a 85). La baremación correspondiente se ilustra en el anexo C.

revelan que la mayoría de estudiantes de la UNSCH requiere optimizar su empatía, sus relaciones interpersonales y su responsabilidad social (Bar-On, 2000, 2006, 2010).

En la dimensión *adaptabilidad*, la mayoría de los encuestados (83.9 %, 135 estudiantes) se ubica en el nivel medio, mientras que el 8.7 % (14 estudiantes) está en el nivel bajo. Al contrario, una minoría (7.4 %, 12 estudiantes) se ubica en el nivel alto. De acuerdo con Bar-On (2000, 2006, 2010) estos resultados explican que la mayoría de los estudiantes de la UNSCH deben mejorar la capacidad de resolver problemas, probar la realidad y ser flexibles para adaptarse a los cambios.

Respecto a la dimensión *gestión del estrés*, la mayoría de los encuestados (72 %, 116 estudiantes) se ubica en el nivel medio, mientras que el 18 % (29 estudiantes) logra el nivel bajo. Por el contrario, solo el 10 % (16 estudiantes) se encuentra en el nivel alto. En consecuencia, estos resultados muestran que la mayoría de estudiantes de la UNSCH necesita mejorar su tolerancia al estrés y controlar sus impulsos de manera adecuada Bar-On (2000, 2006, 2010).

Por último, en la dimensión *estado de ánimo general*, la mayoría de los encuestados (74.6 %, 120 estudiantes) está en el nivel medio, en tanto que el 6.8 % (11 estudiantes) alcanza el nivel bajo. Solo el 18.6 % (30 estudiantes) se ubica en el nivel alto. Según Bar-On (2000, 2006, 2010), estos resultados sugieren que la mayoría de estudiantes de la UNSCH deben mejorar aspectos como la felicidad y la actitud positiva, sobre todo en el ámbito académico.

En conclusión, si bien la mayoría de estudiantes de la UNSCH se ubica en el nivel medio en las dimensiones de la inteligencia emocional, los resultados revelan un notable potencial de mejora. No obstante, la presencia de un importante porcentaje en niveles bajos en lo intrapersonal, interpersonal y gestión del estrés indica serias preocupaciones. Por ende, es fundamental diseñar e implementar estrategias adecuadas que aborden debilidades y mejoren los niveles moderados, promoviendo un desarrollo integral y un ambiente académico más favorable.

4.1.2 Resultados de la variable actitudes hacia el aprendizaje del inglés

Tabla 12

Nivel de actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de la UNSCH

Actitudes hacia el aprendizaje del inglés		Frecuencia	Porcentaje válido
Puntuación	Nivel		
48 - 112	Bajo	23	14.3 %
113 - 176	Medio	114	70.8 %
177 - 240	Alto	24	14.9 %
Total		161	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por la escala de actitudes.

En la tabla 12, del 100 % de la muestra (161 encuestados), la distribución de actitudes hacia el aprendizaje del inglés revela que el 70.8 % (114 estudiantes) se sitúa en el nivel medio⁴, reflejando una tendencia neutral. En contraste, el 14.9 % (24 estudiantes) alcanza el nivel alto, lo que evidencia una actitud positiva o favorable; mientras que el 14.3 % (23 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, denotando una disposición negativa o desfavorable.

Dado que las actitudes positivas están relacionadas con el éxito académico, y sobre todo con el aprendizaje del inglés (Gardner y MacIntyre, 1992), el predominio de actitudes neutrales (nivel medio) y la presencia de actitudes negativas sugieren la necesidad de diseñar e implementar intervenciones educativas que promuevan la motivación y el interés en el idioma. Por ende, fomentar actitudes positivas es fundamental para un aprendizaje exitoso del inglés y para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la UNSCH.

Tabla 13

Nivel de actitud hacia el aprendizaje del inglés por dimensiones en estudiantes de la UNSCH

Dimensiones de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés	Nivel			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
Cognitiva	n	18	114	29	161
	%	11.2 %	70.8 %	18.0 %	100 %
Afectiva	n	21	111	29	161
	%	13.1 %	68.9 %	18.0 %	100 %
Conductual	n	26	113	22	161
	%	16.1 %	70.2 %	13.7 %	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por la escala de actitudes.

Según la tabla 13, en la *dimensión cognitiva*, del 100 % de los encuestados, el 70.8 % (118 estudiantes) alcanza el nivel medio, lo que indica una actitud cognitiva neutral hacia el aprendizaje del inglés; mientras que el 18 % (29 estudiantes) se ubica en el nivel alto, reflejando una disposición cognitiva positiva o favorable. De otro lado, un 11.2 % (18 estudiantes) logra el nivel bajo, indicando una actitud cognitiva negativa o desfavorable.

En la *dimensión afectiva*, el 68.9 % (111 estudiantes) se ubica en el nivel medio, denotando una disposición afectiva neutral hacia el aprendizaje del inglés. El 18 % (29 estudiantes) está en el

⁴ La *Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés* consta de 48 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta y su respectiva puntuación asignada: Muy en desacuerdo (MD) = 1, Algo en desacuerdo (ED) = 2, Indeciso (IN) = 3, Algo de acuerdo (DA) = 4, y Muy de acuerdo (MA) = 5. Según la suma total de los puntos, que alcanza un máximo de 240, el estudiante se clasifica en uno de los siguientes niveles y rangos: negativo (MD y ED) = 48 a 112 puntos, promedio (IN) = 113 a 176, positivo (MA) = 177 a 240. Para todas las dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual) se tiene los siguientes rangos: negativo = 16 a 37, promedio = 38 a 59, positivo = 60 a 80. La baremación correspondiente se presenta en el anexo C.

nivel alto, lo que sugiere una actitud afectiva positiva; mientras que el 13.1 % (21 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, revelando una tendencia negativa.

En cuanto a la *dimensión conductual*, se presenta una propensión similar: el 70.2 % (113 estudiantes) se ubica en el nivel medio, lo que revela una actitud conductual neutral hacia el aprendizaje del inglés. Solo el 13.7 % (22 estudiantes) alcanza el nivel alto, indicando una disposición conductual positiva o favorable; mientras que el 16.1 % (26 estudiantes) se halla en el nivel bajo, mostrando una actitud negativa o desfavorable.

Por lo tanto, según el análisis realizado por dimensiones, la mayoría de estudiantes de la UNSCH presentan actitudes neutrales (nivel medio) hacia el aprendizaje del inglés. Las actitudes positivas (nivel alto) son limitadas, llegando solo al 18 % en las dimensiones cognitiva y afectiva, y el 13.7 % en la conductual. En contraste, las actitudes negativas resaltan en la dimensión conductual (16.1 %), seguida de la afectiva (13.1 %). Estos resultados revelan la necesidad de fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 14

Nivel de actitud cognitiva hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés

Dimensión cognitiva	Nivel			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
Cree y opina acerca de <i>reading</i>	n	31	109	21	161
	%	19.3 %	67.7 %	13.0 %	100 %
Cree y opina acerca de <i>writing</i>	n	23	111	27	161
	%	14.3 %	68.9 %	16.8 %	100 %
Cree y opina acerca de <i>listening</i>	n	16	118	27	161
	%	9.9 %	73.3 %	16.8 %	100 %
Cree y opina acerca de <i>speaking</i>	n	25	109	27	161
	%	15.5 %	67.7 %	16.8 %	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por la escala de actitudes.

En la tabla 14 se presentan los resultados sobre la actitud cognitiva de los estudiantes de la UNSCH hacia el aprendizaje de las cuatro habilidades comunicativas del inglés. Sobre la comprensión lectora (*reading*), el 67.7 % (109 estudiantes) está en el nivel medio, con predominio de creencias y opiniones neutrales. Un 19.3 % (31 estudiantes) alcanza el nivel alto, lo que refleja creencias y opiniones positivas o favorables; mientras que el 13 % (21 estudiantes) se halla en el nivel bajo, demostrando creencias y opiniones negativas o desfavorables.

En relación con la expresión escrita (*writing*), el 68.9 % (111 estudiantes) se encuentra en el nivel medio, donde prevalecen creencias y opiniones neutrales. En cambio, el 16.8 % (27

estudiantes) logra el nivel alto, con creencias y opiniones positivas o favorables; mientras que el 14.3 % (23 estudiantes) está en el nivel bajo, lo que señala creencias y opiniones negativas.

Relativo a la comprensión auditiva (*listening*), el 73.3 % (118 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, con predominio de creencias y opiniones neutrales. El 16.8 % (27 estudiantes) alcanza el nivel alto, evidenciando creencias y opiniones positivas o favorables; por otro lado, el 9.9 % (16 estudiantes) se encuentra en el nivel bajo, revelando creencias y opiniones negativas.

En la expresión oral (*speaking*), el 67.7 % (109 estudiantes) se halla en el nivel medio, lo que sugiere el predominio de creencias y opiniones neutrales. En los extremos, el 16.8 % (27 estudiantes) alcanza el nivel alto, denotando creencias y opiniones positivas o favorables; mientras que el 15.5 % (25 estudiantes) se sitúa en el bajo, lo que indica creencias y opiniones negativas.

En conclusión, los hallazgos revelan una actitud cognitiva mayormente neutral hacia las habilidades en inglés, con tendencias más positivas en *writing*, *listening* y *speaking*, mientras que las negativas son más notorias en *reading* y *speaking*. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias que fomenten creencias y opiniones positivas, así como mitigar las negativas.

Tabla 15

Nivel de actitud afectiva hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés

Dimensión afectiva	Nivel			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
Siente y evalúa acerca de <i>reading</i>	n	22	115	24	161
	%	13.7 %	71.4 %	14.9 %	100 %
Siente y evalúa acerca de <i>writing</i>	n	26	105	30	161
	%	16.2 %	65.2 %	18.6 %	100 %
Siente y evalúa acerca de <i>listening</i>	n	24	109	28	161
	%	14.9 %	67.7 %	17.4 %	100 %
Siente y evalúa acerca de <i>speaking</i>	n	23	106	32	161
	%	14.3 %	65.8 %	19.9 %	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por la escala de actitudes.

La tabla 15 exhibe los resultados sobre la actitud afectiva de los estudiantes de la UNSCH hacia el aprendizaje de las cuatro habilidades del inglés. En cuanto a la comprensión lectora (*reading*), el 71.4 % (115 estudiantes) se ubica en el nivel medio, indicando el predominio de sentimientos y valoraciones neutrales hacia el aprendizaje de esta habilidad. Por otro lado, el 14.9 % (24 estudiantes) se sitúa en el nivel bajo, lo que revela sentimientos y valoraciones negativas o desfavorables; mientras que solo el 13.7 % (22 estudiantes) alcanza el nivel alto, denotando sentimientos y valoraciones positivas o favorables.

En lo que respecta a la expresión escrita (*writing*), el 65.2 % (105 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, con prevalencia de sentimientos y valoraciones neutrales hacia el aprendizaje de esta habilidad. En contraste, el 18.6 % (30 estudiantes) logra el nivel alto, reflejando sentimientos y valoraciones positivas o favorables; mientras que el 16.2 % (26 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, lo que revela sentimientos y valoraciones negativas o desfavorables.

En cuanto a la comprensión auditiva (*listening*), el 67.7 % (109 estudiantes) se encuentra en el nivel medio, lo que señala el predominio de sentimientos y valoraciones neutrales hacia el aprendizaje de esta habilidad. En cambio, el 17.4 % (28 estudiantes) logra el nivel alto, indicando sentimientos y valoraciones positivas o favorables; mientras que el 14.9 % (24 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, lo que denota sentimientos y valoraciones negativas o desfavorables.

Respecto a la expresión oral (*speaking*), el 65.8 % (106 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, con prevalencia de sentimientos y valoraciones moderadas hacia el aprendizaje de esta habilidad. Por otro lado, el 19.9 % (32 estudiantes) logra el nivel alto, lo que refleja sentimientos y valoraciones positivas o favorables; en tanto que el 14.3 % (estudiantes) se ubica en el nivel bajo, mostrando sentimientos y valoraciones negativas o desfavorables.

En resumen, los resultados revelan una actitud afectiva predominantemente neutral de los estudiantes de la UNSCH hacia el aprendizaje de las habilidades comunicativas del inglés, con una ligera inclinación positiva en *writing*, *listening* y *speaking*. Los hallazgos negativos, sobre todo en *writing*, así como las neutrales indican la necesidad de implementar estrategias educativas que fomenten actitudes afectivas favorables hacia estas habilidades.

Tabla 16

Nivel de actitud conductual hacia el aprendizaje de habilidades comunicativas del inglés

Dimensión conductual	Nivel			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
Se dispone a actuar hacia <i>reading</i>	n	34	112	15	161
	%	21.1 %	69.6 %	9.3 %	100 %
Se dispone a actuar hacia <i>writing</i>	n	26	105	30	161
	%	16.2 %	65.2 %	18.6 %	100 %
Se dispone a actuar hacia <i>listening</i>	n	24	109	28	161
	%	14.9 %	67.7 %	17.4 %	100 %
Se dispone a actuar hacia <i>speaking</i>	n	23	106	32	161
	%	14.3 %	65.8 %	19.9 %	100 %

Nota. Elaborada con los resultados obtenidos por la escala de actitudes.

Como ilustran la tabla 16, los resultados sobre la actitud conductual de los estudiantes de la UNSCH hacia el aprendizaje del inglés muestran que, en la comprensión lectora (*reading*), el 69.6 % (112 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, evidenciando un predominio de disposiciones a actuar neutrales hacia el aprendizaje de esta habilidad. Por otro lado, el 21.1 % (34 estudiantes) se encuentra en el nivel bajo, lo que indica disposiciones negativas a actuar; mientras que solo el 9.3 % (15 estudiantes) alcanza el nivel alto, mostrando actitudes positivas o favorables a actuar.

En cuanto a la expresión escrita (*writing*), el 65.2 % (105 estudiantes) se ubica en el nivel medio, revelando predominio de disposiciones neutrales a actuar hacia el aprendizaje de esta habilidad. En los extremos, el 18.6 % (30 estudiantes) alcanza el nivel alto, lo que denota disposiciones positivas a actuar; mientras que el 16.2 % (26 estudiantes) se sitúa en el nivel bajo, señalando disposiciones negativas a actuar.

En la comprensión auditiva (*listening*), el 67.7 % (109 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, predominando disposiciones neutrales a actuar hacia el aprendizaje de esta habilidad. El 17.4 % (28 estudiantes) logra el nivel alto, revelando disposiciones positivas a actuar; no obstante, el 14.9 % (24 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, mostrando disposiciones negativas a actuar.

Con relación a la expresión oral (*speaking*), el 65.8 % (106 estudiantes) se sitúa en el nivel medio, reflejando disposiciones neutrales a actuar hacia el aprendizaje de esta habilidad. El 19.9 % (32 estudiantes) alcanza el nivel alto, lo que evidencia disposiciones positivas a actuar; mientras que el 14.3 % (23 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, revelando disposiciones negativas a actuar.

En general, la mayoría de los estudiantes de la UNSCH se sitúa en el nivel medio respecto a las actitudes conductuales hacia el aprendizaje de las cuatro habilidades comunicativas del inglés, indicando disposiciones neutrales a actuar. Las actitudes más positivas se observan en *speaking*, *writing* y *listening*, mientras que las actitudes más negativas se revelan en *reading* y *writing*. Estos resultados sugieren la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas que fomenten el desarrollo adecuado de las actitudes hacia el aprendizaje de las habilidades del inglés.

4.1.3 Relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés

El objetivo general es «establecer la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024». En seguida, se muestran los hallazgos.

Tabla 17*Relación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés*

Inteligencia emocional		Actitudes hacia el aprendizaje del inglés			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Recuento	15	2	1	18
	% del total	9.4 %	1.2 %	0.6 %	11.2 %
Medio	Recuento	6	109	10	125
	% del total	3.7 %	67.7 %	6.2 %	77.6 %
Alto	Recuento	2	3	13	18
	% del total	1.2 %	1.9 %	8.1 %	11.2 %
Total	Recuento	23	114	24	161
	% del total	14.3 %	70.8 %	14.9 %	100 %

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

En la tabla 17 se observa que, del 100 % de la muestra, el 67.7 % (109 estudiantes) con un nivel medio de inteligencia emocional también presenta un nivel medio de actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Por otro lado, el 9.4 % (15 estudiantes) muestra un nivel bajo tanto de inteligencia emocional como de actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Por último, solo el 8.1 % (13 estudiantes) que alcanza un nivel alto de inteligencia emocional también tiene actitudes altas o positivas hacia el aprendizaje del inglés.

Estos hallazgos establecen una relación directa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNSCH. Es decir, a mayores niveles de inteligencia emocional corresponden actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés; en contraste, a menores niveles de inteligencia emocional, las actitudes hacia el aprendizaje del inglés tienden a ser negativas.

4.1.4 Relación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés

El primer objetivo específico es «determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024». A continuación, se muestran los resultados.

La tabla 18 exhibe que, del 100 % de la muestra, el 66.4 % (107 estudiantes) con un nivel medio de inteligencia emocional también presenta un nivel medio de actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés, incluyendo las habilidades de *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. Por su parte, el 8.7 % (14 estudiantes) presenta un nivel alto tanto de inteligencia emocional como de actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés. Finalmente, solo el 8.1 % (estudiantes) con un

nivel bajo de inteligencia emocional también presenta un nivel bajo de actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 18

Relación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés

Inteligencia emocional		Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Recuento	13	4	1	18
	% del total	8.1 %	2.5 %	0.6 %	11.2 %
Medio	Recuento	4	107	14	125
	% del total	2.5 %	66.4 %	8.7 %	77.6 %
Alto	Recuento	1	3	14	18
	% del total	0.6 %	1.9 %	8.7 %	11.2 %
Total	Recuento	18	114	29	161
	% del total	11.2 %	70.8 %	18 %	100 %

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

Estos resultados revelan una relación directa entre la inteligencia emocional y la primera dimensión de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. En otras palabras, a mayores niveles de inteligencia emocional corresponden actitudes cognitivas positivas; en tanto que, a menores niveles de inteligencia emocional, las actitudes cognitivas tienden a ser negativas.

4.1.5 Relación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés

El segundo objetivo específico es «determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Tabla 19

Relación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés

Inteligencia emocional		Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Recuento	14	3	1	18
	% del total	8.7 %	1.9 %	0.6 %	11.2 %
Medio	Recuento	5	101	19	125
	% del total	3.1 %	62.7 %	11.8 %	77.6 %
Alto	Recuento	2	7	9	18
	% del total	1.2 %	4.4 %	5.6 %	11.2 %
Total	Recuento	21	111	29	161
	% del total	13 %	69 %	18 %	100 %

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

Según la tabla 19, del 100 % de la muestra, el 62.7 % (101 estudiantes) con un nivel medio de inteligencia emocional también presenta un nivel medio de actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés, incluyendo las habilidades de *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. Le sigue el 8.7 % (14 estudiantes), que muestra un nivel bajo tanto de inteligencia emocional como de actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés. Finalmente, solo el 5.6 % (9 estudiantes) con alto nivel de inteligencia emocional también presenta un nivel alto de actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés.

Estos hallazgos exponen una relación directa entre la inteligencia emocional y la segunda dimensión de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de la UNSCH. Es decir, a mayores niveles de inteligencia emocional, las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés son positivas; mientras que, a menores niveles de inteligencia emocional, corresponden actitudes afectivas negativas.

4.1.6 Relación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés

El tercer objetivo específico es «determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Tabla 20

Relación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés

Inteligencia emocional		Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Recuento	13	4	1	18
	% del total	8.1 %	2.5 %	0.6 %	11.2 %
Medio	Recuento	10	103	12	125
	% del total	6.1 %	64 %	7.5 %	77.6 %
Alto	Recuento	3	6	9	18
	% del total	1.9 %	3.7 %	5.6 %	11.2 %
Total	Recuento	26	113	22	161
	% del total	16.1 %	70.2 %	13.7 %	100 %

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

En la tabla 20, del 100 % de la muestra, el 64 % (103 estudiantes) con un nivel medio de inteligencia emocional también tiene un nivel medio de actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés, incluyendo las habilidades de *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. En otro grupo reducido, el 8.1 % (13 estudiantes) que presenta un nivel bajo de inteligencia emocional también

muestra un bajo nivel de actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés. Por último, solo el 5.6 % (9 estudiantes) presenta alto nivel tanto de inteligencia emocional como de actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés.

Estos hallazgos evidencian una relación directa entre la inteligencia emocional y la tercera dimensión de las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de la UNSCH. Es decir, a mayores niveles de inteligencia emocional, tocan positivas actitudes afectivas; mientras que, a menores niveles de inteligencia emocional, las actitudes afectivas tienden a ser negativas.

4.2 Resultados a nivel inferencial

En esta tesis se formularon las hipótesis correspondientes, cuyos resultados inferenciales se presentan a continuación:

4.2.1 Prueba de hipótesis general

Las hipótesis propuestas son las siguientes:

1. Hipótesis general (H_G): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».
2. Hipótesis nula (H_0): «No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Para evaluar las hipótesis se tiene: número de casos válidos (161 estudiantes), estadístico de prueba (coeficiente de correlación ρ de Spearman, adecuado para evaluar la relación entre variables ordinales que no siguen una distribución normal), rango de valores de ρ (-1 y 1, véase anexo B), significancia teórica ($\alpha = 0.05$) y criterio de decisión (si la significancia aproximada p es menor que α , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación)⁵.

Tabla 21

Correlación entre inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés

	Actitudes hacia el aprendizaje del inglés	
Inteligencia emocional	<i>rho</i> 0.608	<i>p</i> 0.000 ^c
N.º de casos válidos	161	

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

⁵ Estas mismas consideraciones se tuvieron en cuenta para las hipótesis específicas.

Según la tabla 21, el coeficiente *rho* calculado es de 0.608, lo que revela una correlación positiva considerable entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Esto indica que, a medida que aumenta la inteligencia emocional de los estudiantes de la UNSCH, también mejoran sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés, y viceversa. Además, dado que el valor obtenido de *p* (0.000) es inferior al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis general (H_G) de investigación: «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Estos hallazgos corroboran una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, lo que sugiere que la asociación es real y no atribuible al azar. Así, se resalta la importancia de fomentar las competencias emocionales en los estudiantes de la UNSCH para lograr aprendizajes óptimos del inglés.

4.2.2 Prueba de la primera hipótesis específica

Las hipótesis propuestas son las siguientes:

1. Primera hipótesis específica (H_{E1}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».
2. Hipótesis nula (H_0): «No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Tabla 22

Correlación entre inteligencia emocional y actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés

	Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	
Inteligencia emocional	<i>rho</i> 0.609	<i>p</i> 0.000 ^c
N.º de casos válidos	161	

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

La tabla 22 muestra que el coeficiente *rho* calculado es de 0.609, lo que indica una correlación positiva considerable entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés. Esto implica que, a medida que aumenta la inteligencia emocional, también mejora las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del idioma, y viceversa. Además, el

valor de p obtenido es de 0.000 —inferior al nivel de significancia $\alpha = 0.05$ —, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la primera hipótesis específica (H_{E1}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024»

Estos resultados evidencian una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés, subrayando la importancia de fomentar las habilidades emocionales en los estudiantes de la UNSCH.

4.2.3 Prueba de la segunda hipótesis específica

Las hipótesis propuestas son las siguientes:

1. Segunda hipótesis específica (H_{E2}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».
2. Hipótesis nula (H_0): «No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Tabla 23

Correlación entre inteligencia emocional y actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés

	Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	
Inteligencia emocional	<i>rho</i> 0.469	<i>p</i> 0.000 ^c
N.º de casos válidos	161	

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

Según la tabla 23, el coeficiente *rho* calculado es de 0.469, lo que muestra una correlación positiva media entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés. Esto significa que, a medida que aumentan los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de la UNSCH, sus actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés también tienden a mejorar. Además, el valor obtenido de p es 0.000 —inferior al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la segunda hipótesis específica (H_{E2}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Estos resultados confirman una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés. Así, se resalta la importancia de promover las competencias emocionales en los estudiantes de la UNSCH para que tengan un aprendizaje exitoso del inglés.

4.2.4 Prueba de la tercera hipótesis específica

Las hipótesis propuestas son:

1. Tercera hipótesis específica (H_{E3}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».
2. Hipótesis nula (H_0): «No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Tabla 24

Correlación entre inteligencia emocional y actitudes conductuales hacia el aprendizaje de inglés

	Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés	
Inteligencia emocional	<i>rho</i> 0.434	<i>p</i> 0.000 ^c
N.º de casos válidos	161	

Nota. Basada en los datos obtenidos con SPSS, versión 26.

En la tabla 24 se observa que el coeficiente *rho* calculado es de 0.434, lo que indica una correlación positiva media entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés. Esto significa que, a medida que aumenta el nivel de inteligencia emocional, también mejora la actitud conductual hacia el aprendizaje de este idioma. Además, dado que el valor obtenido de *p* es de 0.000 —inferior al nivel de significancia $\alpha = 0.05$ —, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la tercera hipótesis específica (H_{E3}): «Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024».

Con estos hallazgos, se confirma una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés. Por consiguiente, se destaca la importancia de desarrollar adecuadas habilidades emocionales en los estudiantes de la UNSCH para lograr aprendizajes exitosos del inglés.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados de esta tesis evidencian una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho. El coeficiente de Spearman estableció una correlación positiva considerable ($\rho = 0.608$), mientras que el valor de $p = 0.000$ validó la hipótesis general planteada. Estos hallazgos concuerdan con algunos estudiosos (Dastgoshadeh y Javanmardi, 2021; Oz *et al.*, 2015), quienes hallaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje de un segundo idioma. Yusof *et al.* (2016) también refuerza esta correlación; sin embargo, señaló que la asociación puede ser positiva, pero débil en ciertos contextos. A pesar de ello, la influencia positiva es evidente.

Según Bar-On (2007, 2010), las personas que presentan altos niveles de inteligencia emocional tienen un mejor desempeño en diversos ámbitos de la vida, incluido el aspecto académico. Por su parte, Bisquerra *et al.* (2015) apuntaron —con base en estudios empíricos— que los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional desarrollan estilos de aprendizaje más diversos debido a la autorregulación emocional, la cual mejora la concentración y fomenta la interacción social.

Estas posturas teóricas refuerzan el impacto positivo de la inteligencia emocional en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, que abarcan las cuatro habilidades comunicativas: *reading, writing, listening* y *speaking*. Esto es importante, ya que el aprendizaje de un segundo idioma no depende solo de la aptitud lingüística, sino también de la motivación y las actitudes (Gardner y MacIntyre, 1992, 1993). Sin embargo, de acuerdo con el Modelo Socioeducativo de SLA, las actitudes no constituyen causas directas del aprendizaje, como lo son la motivación y la aptitud lingüística, sino que son factores correlacionados que apoyan a la motivación; es decir, influyen en la forma en que los estudiantes aprenden o adquieren el idioma (Gardner, 2000).

En contraste, Ponce *et al.* (2019) no hallaron una correlación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia la diversidad, lo que sugiere que —en determinados contextos— la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés no siempre es sólida o podría estar influida por otros factores externos, como el entorno socioeconómico y la cultura de los estudiantes.

Al profundizar en las dimensiones actitudinales, se encontraron similares relaciones entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales.

Entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés se determinó una relación positiva y estadísticamente significativa, reflejada en los valores de $\rho = 0.609$ y $p = 0.000$, lo que validó la primera hipótesis planteada. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Pérez (2019), quien concluyó que las emociones afectan la memoria y la atención, además de influir en la gestión del estrés y la ansiedad; mejorando así la concentración y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés. Chávez (2018) y Núñez (2018) también refuerzan esta relación al señalar que la inteligencia emocional impacta de modo positivo en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades cognitivas; es decir, aquellos con mayor inteligencia emocional tienden a presentar actitudes cognitivas positivas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. En cambio, Cama (2019) halló que relación entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia la investigación formativa no siempre es significativa, dependiendo del contexto del aprendizaje.

En cuanto a la asociación entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés, se halló una relación positiva y estadísticamente significativa, corroborada por los valores de $\rho = 0.469$ y $p = 0.000$, validando así la segunda hipótesis específica. Estos hallazgos son coherentes con algunas investigaciones (Dastgoshadeh y Javanmardi, 2021; Oz *et al.*, 2015; Pérez, 2019) que resaltan que la inteligencia emocional ayuda a los estudiantes a gestionar mejor las emociones como la ansiedad, el miedo y el estrés, lo que favorece las actitudes afectivas positivas hacia el aprendizaje del inglés. Por su parte, Borja (2019) reveló una relación entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje de nuevas habilidades, sugiriendo que la capacidad de regular las emociones influye en los sentimientos afines con el aprendizaje del inglés.

Respecto a la asociación entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés, se determinó una relación positiva y estadísticamente significativa, confirmada por los valores de $\rho = 0.434$ y $p = 0.000$, lo que validó la tercera hipótesis específica. Estos resultados concuerdan con Chávez (2018) y Núñez (2018), quienes concluyeron que los estudiantes con alta inteligencia emocional tienden a ser más proactivos en su aprendizaje, participando en clase y buscando recursos adicionales. Asimismo, Yusof *et al.* (2016) hallaron que los estudiantes con emociones positivas tienden a desarrollar comportamientos más favorables en el aula. Sin embargo, Oz y Kiris (2018) indicaron que esta relación puede variar según el perfil y las expectativas de los estudiantes.

Por lo tanto, estos resultados subrayan la necesidad de integrar la educación emocional en los currículos académicos y los planes de estudio de la UNSCH. Promover la inteligencia emocional en el ámbito educativo, y sobre todo en el universitario, puede ser una efectiva estrategia no solo para mejorar las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y el aprendizaje en general, sino también para impulsar el desempeño académico y la adecuada profesionalización. En ese sentido, Zins *et al.* (2004) demostraron que la educación emocional mejora la motivación y la actitud, así como la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje; de esta manera, se destaca la importancia de implementar programas que fomenten las competencias emocionales.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la inteligencia emocional no es el único factor influyente en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés, pues median otros factores contextuales, sociales y culturales. Como señalaron Hogg y Vaughan (2017), las actitudes son moldeadas tanto por la experiencia individual como por las dinámicas socioculturales. Por ende, comprender estas interacciones podría enriquecer el enfoque educativo.

Además, la educación emocional debe ser un compromiso tanto de estudiantes como de educadores. Es más, formar a los docentes con adecuadas competencias emocionales puede crear un entorno más propicio para el aprendizaje del inglés. Al respecto, Payton *et al.* (2000) señalaron que los programas de formación y capacitación docente que incluyen la inteligencia emocional logran un mejor desempeño pedagógico y, por extensión, un aprendizaje más efectivo.

A partir de este estudio, se pueden impulsar nuevas indagaciones que exploren cómo otras variables se relacionan con el contexto del aprendizaje de idiomas. Entre ellas, sería relevante el papel de la autoeficacia y la resiliencia, sin dejar descuidar la inteligencia emocional y las actitudes. La exploración de estas variables podría contribuir a una comprensión más profunda de este fenómeno.

Para concluir, esta tesis demuestra una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNSCH. El análisis y la interpretación de los resultados sugieren que desarrollar la inteligencia emocional tiene implicaciones positivas en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y, por extensión, influye en su desempeño académico y su capacidad para interactuar en contextos multiculturales. Por ello, este estudio asume la idea de Durlak *et al.* (2011) de que la educación emocional es un componente crucial en la formación integral de los estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

1. Esta investigación estableció una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, en Ayacucho, con valores de $\rho = 0.608$ y $p = 0.000$. Estos resultados sugieren que los estudiantes con un mayor desarrollo de competencias emocionales tienden a manifestar actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés. Así, se destaca la importancia de la inteligencia emocional como un factor clave en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de la formación profesional.
2. Se determinó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNSCH, reflejada en los valores de $\rho = 0.609$ y $p = 0.000$. Estos hallazgos indican que los estudiantes con un nivel alto de inteligencia emocional tienden a tener creencias y opiniones optimistas sobre su capacidad para aprender inglés. De esta manera, la inteligencia emocional se consolida como un pilar fundamental para el desarrollo de actitudes cognitivas constructivas, facilitando un aprendizaje más efectivo y comprometido.
3. Se precisó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNSCH, corroborada por los valores de $\rho = 0.469$ y $p = 0.000$. Estos resultados muestran que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentan sentimientos y valoraciones más positivas hacia el aprendizaje del inglés. Estas emociones favorecen a la creación de un entorno de aprendizaje motivador e interactivo, fomentando mayor compromiso y disposición para involucrarse activamente.
4. Finalmente, se determinó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la UNSCH, confirmada por los valores de $\rho = 0.434$ y $p = 0.000$. Estos hallazgos indican que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentan actitudes positivas para participar de manera más activa en las actividades de aprendizaje del inglés. Así, la inteligencia emocional se asocia con actitudes comportamentales que favorecen el aprendizaje exitoso del inglés.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda incorporar la inteligencia emocional en la política educativa universitaria. Las universidades, como la UNSCH, deben incluir el desarrollo de las competencias emocionales de manera transversal en los planes de estudio. Esto permitirá formar estudiantes con capacidades y habilidades emocionales que optimicen su aprendizaje, sobre todo en las asignaturas de inglés, generando así un impacto positivo en su rendimiento académico y en su capacidad profesional.
2. Se sugiere fortalecer la formación docente en competencias emocionales. Las universidades, como la UNSCH, deben priorizar la capacitación de sus docentes en inteligencia emocional, asegurando que gestionen adecuadamente el clima emocional en el aula y fomenten actitudes positivas hacia el aprendizaje de sus estudiantes. Esta formación debe incluir estrategias de enseñanza que favorezcan la autorregulación emocional, el manejo de la ansiedad y el control del estrés, facilitando así un aprendizaje más efectivo del inglés.
3. Se propone el desarrollo de programas de intervención emocional para estudiantes. Se deben crear programas específicos que aborden el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes, con un enfoque en el aprendizaje de idiomas. Dichos programas pueden incluir talleres, tutorías y actividades extracurriculares que fomenten competencias emocionales intrapersonales e interpersonales, así como la adaptabilidad, la gestión del estrés y el bienestar emocional general; contribuyendo así a mejorar las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales hacia el aprendizaje del inglés.
4. Se plantea el fomento de la investigación sobre inteligencia emocional y aprendizaje. Las universidades y centros de investigación, como la UNSCH, deben promover estudios que profundicen en la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje de idiomas, explorando factores contextuales y socioculturales. Estos estudios permitirán diseñar e implementar políticas educativas más efectivas, basadas en evidencia científica, que potencien el éxito académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://n9.cl/efm99g>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 263-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://n9.cl/70khv>
- Bar-On, R. (2007). How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? En R. Bar-On, J. G. Maree, & J. E. Maurice (Eds.), *Education People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Praeger.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://n9.cl/21wi9>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar* (6a ed.). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bonilla, L. F., y Díaz, M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 26-35. <https://n9.cl/33uj6>
- Borja, J. V. (2019). *La inteligencia emocional y estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://n9.cl/usoh80>
- Brito, D., Santana, Y., y Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27-40. <https://n9.cl/d0vvfk>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

- Cama, E. S. (2019). *Inteligencia emocional y actitudes hacia la investigación formativa en los estudiantes del Instituto Tecnológico «Castilla» - Arequipa, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://n9.cl/aa444e>
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: how to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Joseey-Bass.
- Chamorro, F. J., Pérez, C. A., y Flores, W. O. (2018). Actitudes y emociones: pautas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(1), 72-80. <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i1.5>
- Chávez, M. (2018). *La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://n9.cl/wfymy>
- Congreso de la República. (2014). Ley n.º 30220. Ley Universitaria. En *El Peruano*. <https://n9.cl/rt0k8>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Danvila, I., y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20(20), 107-126. <https://n9.cl/zx65i>
- Dastgoshadeh, A., & Javanmardi, P. (2021). Emotional Intelligence as a Predictor of EFL Learners' Willingness to Communicate. *MEXTESOL Journal*, 45(3), 1-10. <https://n9.cl/kezt9>
- De la Torre, S., y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-22. <https://n9.cl/08lqo>
- Delfin, B. (2007). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Dedhecs*, 2(2), 1-35. <https://n9.cl/l8kvn4>
- Delić, H. (2020). Attitude towards learning english as a foreign language. *Journal of Education and Humanities*, 3(1), 67-80. <https://n9.cl/9knp8i>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96. <https://n9.cl/9naj1>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://n9.cl/63187>
- EF EPI. (2021). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. EF. <https://n9.cl/x7b57>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Epstein, S. (1998). Constructive Thinking: The key to Emotional Intelligence. En *Good Citizenship in America*. Praeger.
- Fishdein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Gadgerss. (2021). *Estudio regional de Polidíomas que considera distintos países señala que Perú tiene un nivel básico de inglés*. Gadgerss.com. <https://n9.cl/3h3fes>
- García, I., Vecorena, N., y Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Educación*, 28(55), 80-102. <https://n9.cl/7q2ab>
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24. <https://n9.cl/vvb8xo>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variable. *Language Teaching*, 25(1), 211-220. <https://n9.cl/4lm57>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11. <https://n9.cl/ajpd6>
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., & Jiménez, M. Á. (2007). Evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 8(2), 238-258. <https://n9.cl/jqgfn>
- Garret, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Ross, J. (2020). Extending Gardner's Socio-Educational Model to Learner Well-Being: Research Propositions Linking Integrative Motivation and the PERMA Framework. En A. H. All-Hoorie & P. D. MacIntyre (Eds.), *Contemporary Language Motivation Theory* (pp. 17-39). Multilingual Matters.

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, A. N. (2015). *Uso de recursos educativos abiertos en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del idioma inglés del nivel intermedio en un centro de idiomas de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://n9.cl/x550jn>
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2017). *Social Psychology*. Pearson Education.
- Infante, R. E. (2018). *Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes del centro de idiomas de la ULADECH Católica-Piura* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://n9.cl/sdv4e9>
- Kara, A. (2009). The Effect of a «Learning Theories» Unit on Students' Attitudes Toward Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 100-113. <https://n9.cl/yxc1b>
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. <https://n9.cl/a23ln>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. The MIT Press. <https://doi.org/https://n9.cl/qnv58e>
- Mayer, J. D. (2006). A Field Guide to Emotional Intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2nd ed., pp. 3-24). Psychology Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. En R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Minedu. (2015). Decreto Supremo n.º 012. Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Usos del Idioma Inglés. En *El Peruano*. <https://n9.cl/zvch9>
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. Routledge.
- Molina-García, F. P., Molina-García, R., y Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. <https://doi.org/10.23857/DC.V7I1.1672>
- Monleón, L. (2015). Las emociones y sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Relingüística aplicada*, 17. <https://n9.cl/v1x8gf>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

- Núñez, P. P. (2018). *Estudio relacional entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes de I a VII semestre de Psicología Humana en una universidad privada de Arequipa, 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://n9.cl/ayms96>
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. <https://doi.org/https://n9.cl/8xvrt>
- Oz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Emotional Intelligence and Attitudes Towards Foreign Language Learning: Pursuit of Relevance and Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 416-423. <https://n9.cl/19jlm>
- Oz, H., & Kiris, H. C. (2018). A Study of Emotional Intelligence and Attitudes Towards Teaching Profession Among Turkish EFL Pre-service Teachers. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 1-11. <https://n9.cl/286bc>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Wissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and young. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://n9.cl/mftrpl>
- Pérez, C. J. (2019). *Relación entre emociones y cognición en la enseñanza del inglés en educación superior* [Tesis de grado de especialista, Universidad Piloto de Colombia]. <https://n9.cl/s40gwi>
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre & P. Fernández (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Pirámide.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigación with reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://n9.cl/9ry7v>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://n9.cl/612nu>
- Pham, D. T. T. (2021). Attitude and Motivation in Language Learning: A Review. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(5), 64-72. <https://n9.cl/p889wf>

- Pham, D. T. T., & Nguyen, T. H. (2020). A study on attitude towards English language learning among non-English majored students at Tra Vinh University. *Vietnam Journal of Education*, 4(2), 47-54. <https://n9.cl/14np8>
- Pimienta, J. H., y De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Ponce, N., Del Valle, M., Camus, P., y Álvarez, G. (2019). Relación entre la inteligencia emocional y la actitud hacia la diversidad en estudiantes de pedagogía. *Paideia*, 65, 17-35. <https://n9.cl/qf5kv>
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. RAE.es. <https://n9.cl/shi2>
- Riba, C. E. (2019). *Métodos y diseños de investigación cualitativa y cuantitativa*. FUOC.
- Salovey, Peter., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://n9.cl/vpu60>
- Santos, T. L. (2020). *Actitudes de igualdad de género e inteligencia emocional en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público «Ricardo Salinas Vara» - Huánuco, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://n9.cl/vgube>
- Sprachcaffé. (2017). *¿Por qué estudiar el inglés?* Sprachcaffé. Lenguajes Plus.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The TKT Course. Teaching Knowledge Test*. Cambridge University Press.
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24. <https://n9.cl/3fi4qj>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 004, 129-160. <https://n9.cl/gt2ev>
- Ushida, E. (2013). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78. <https://n9.cl/npkzx>
- Yusof, N. S. H. C., Yap, B. W., Maad, H. A., & Hussin, W. N. I. W. (2016). Relationship between emotional intelligence and university students' attitude. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24, 119-130. <https://n9.cl/lrz1s>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general
¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?	Establecer la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.	Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas
¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?	Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.	Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?	Precisar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.	Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.
¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024?	Determinar la relación entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.	Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024.

Anexo B: Grado de relación según el coeficiente *rho* de Spearman

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Anexo C: Base de datos del estudio

	# Items	Min	Max	RANGO	Ampli	BAJO		MEDIO		ALTO	
Intrapersonal	40	40	200	160	53	40	92	93	146	147	200
Autoconciencia emocional. 7,9,23*,35*,52,63,88*,116	8	8	40	32	11	8	18	19	29	30	40
Asertividad. 22,37,67,82,96,111,126	7	7	35	28	9	7	15	16	25	26	35
Autoestima. 11*,24,40,56,70,85,100,114,129	9	9	45	36	12	9	21	22	33	34	45
Autorealización. 6,21,36,51,66,81,95,110,125	9	9	45	36	12	9	21	22	33	34	45
Independencia. 3,19,32,48,92,107,121	7	7	35	28	9	7	16	17	26	27	35
Interpersonal	29	29	145	116	39	29	67	68	106	107	145
Empatía 18,44,55*,61*,72*,98*,119*,124	8	8	40	32	11	8	18	19	29	30	40
Relaciones interpersonales. 10,23*,31*,39,55*,62*,69,84,99,113,128	11	11	55	44	15	11	25	26	40	41	55
Responsabilidad social. 16,30,46,61*,72*,76,90,98*,104,119*	10	10	50	40	13	10	22	23	36	37	50
Adaptabilidad	26	26	130	104	35	26	60	61	95	96	130
Solución de problemas. 1,15,29,45,60,75,89,118	8	8	40	32	11	8	18	19	29	30	40
Prueba de la realidad. 8,35*,38,53,68,83,88*,97,112,127	10	10	50	40	13	10	22	23	36	37	50
Flexibilidad. 14,28,43,59,74,87,103,131	8	8	40	32	11	8	18	19	29	30	40
Gestión de estrés	18	18	90	72	24	18	41	42	66	67	90
Tolerancia al estrés. 4,20*,33,49,64,78,93,108*,122	9	9	45	36	12	9	20	21	33	34	45
Control de impulsos. 13,27,42,58,73,86,102,117,130	9	9	45	36	12	9	20	21	33	34	45
Estado de ánimo general	17	17	85	68	23	17	39	40	62	63	85
Felicidad. 2,17,31*,47,62*,77,91,105,120	9	9	45	36	12	9	20	21	33	34	45
Optimismo. 11*,20,26,54,80,106,108*,132	8	8	40	32	11	8	18	19	29	30	40
INTELIGENCIA EMOCIONAL	130	130	650	520	173	130	303	304	477	478	650

	# Items	Min	Max	RANGO	Ampli	BAJO		MEDIO		ALTO	
Actitudes cognitivas hacia el aprendizaje del inglés	16	16	80	64	21	16	37	38	59	60	80
Cree y opina acerca de reading.1,2,3,4	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Cree y opina acerca de writing. 13,14,15,16	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Cree y opina acerca de listening.25,26,27,28	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Cree y opina acerca de speaking. 37,38,39,40	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Actitudes afectivas hacia el aprendizaje del inglés	16	16	80	64	21	16	37	38	59	60	80
Siente y evalúa reading. 5,6,7,8	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Siente y evalúa writing.17,18,19,20	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Siente y evalúa listening. 29,30,31,32	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Siente y evalúa speaking. 41,42,43,43,44	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Actitudes conductuales hacia el aprendizaje del inglés	16	16	80	64	21	16	37	38	59	60	80
Se dispone a actuar hacia reading. 9,10,11,12	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Se dispone a actuar hacia writing. 21,22,23,24	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Se dispone a actuar hacia listening. 33,34,35,36	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
Se dispone a actuar hacia speaking. 45,46,47,48	4	4	20	16	5	4	9	10	15	16	20
ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	48	48	240	192	64	48	112	113	176	177	240

Anexo D: Instrumentos de investigación

Inventario de inteligencia emocional (Bar-On)

Datos personales

Edad: _____ Sexo: (V) (M) Escuela Profesional: _____
 _____ Serie: _____ Fecha: _____

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

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

1	2	3	4	5
Rara vez o nunca es mi caso (RV)	Pocas veces es mi caso (PV)	A veces es mi caso (AV)	Muchas veces es mi caso (MV)	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (MF)

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías y 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 ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, **no** como te gustaría, no te gustaría que otros te vieran. **No** hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a **todas** las proposiciones.

n.º	Ítems	RV	PV	AV	MV	MF
		1	2	3	4	5
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle mejor el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto/a.					

11	Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de situaciones.					
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21	Realmente no sé para que soy bueno/a.					
22	No soy capaz de expresar mis ideas.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24	No tengo confianza en mí mismo/a.					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28	En general, me resulta difícil adaptarme.					
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso/a.					
34	Pienso bien de las personas.					
35	Me es difícil entender cómo me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado/a con alguien se lo puedo decir.					
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.					
39	Me resulta fácil hacer amigos/as.					
40	Me tengo mucho respeto.					
41	Hago cosas muy raras.					
42	Soy impulsivo/a, y eso me trae problemas.					
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.					
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.					

47	Estoy contento/a con mi vida.					
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo/a.					
49	No puedo soportar el estrés.					
50	En mi vida no hago nada malo.					
51	No disfruto lo que hago.					
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53	La gente no comprende mi manera de pensar.					
54	Generalmente espero lo mejor.					
55	Mis amigos me confían sus intimidades.					
56	No me siento bien conmigo mismo/a.					
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.					
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.					
62	Soy una persona divertida.					
63	Soy consciente de cómo me siento.					
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65	Nada me perturba.					
66	No me entusiasman mucho mis intereses.					
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.					
69	Me es difícil llevarme con los demás.					
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si estuviera separado/a de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general me siento motivado/a para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					

84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado/a.					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy capaz de respetar a los demás.					
91	No estoy muy contento/a con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tiendo a exagerar.					
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100	Estoy contento/a con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo/a.					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es muy importante ser un/a ciudadano/a que respeta la ley.					
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.					
107	Tengo tendencia a depender de otros.					
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.					
109	No me siento avergonzado/a por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento/a con la forma en que me veo.					
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116	Me es difícil describir lo que siento.					
117	Tengo mal carácter.					
118	Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					

119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso/a.					
123	No tengo días malos.					
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo/a.					
130	Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131	Si me viera obligado/a a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.					
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés

Información general

Edad: _____ Sexo: (V) (M) Escuela Profesional: _____
 _____ Serie: _____ Fecha: _____

Introducción. Estimado estudiante, el presente instrumento pretende medir tus actitudes hacia el aprendizaje del inglés, afin de saber las dificultades que tienes y plantear algunas acciones de mejora.

Instrucciones. A continuación, lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde de manera sincera de acuerdo a lo que piensas, sientes o estarías dispuesto a hacer. Debes responder de acuerdo a la escala que se presenta, escogiendo y marcando con un aspa (X) por debajo de la opción correspondiente; tu respuesta sincera es la que vale, no te preocupes en que sea correcta o incorrecta.

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo (MD)	En desacuerdo (ED)	Indeciso (IN)	De acuerdo (DA)	Muy de acuerdo (MA)

Recuerda que tus respuestas son anónimas y no te comprometen con nada, ni con nadie.

n.º	Ítems	MD	ED	IN	DA	MA
		1	2	3	4	5
1	Creo que leer textos en inglés es muy complicado.					
2	Pienso que no estoy preparado/a para comprender un texto escrito en inglés.					
3	Creo que mi profesor exige demasiado en la lectura de textos en inglés.					
4	Pienso que leer textos en inglés es importante para mi carrera.					
5	Siento decepción de no poder leer textos en inglés.					
6	Me disgusta cuando no comprendo lo que leo en inglés.					
7	Siento temor cuando el/la profesor/a me pide que lea en inglés.					
8	Disfruto leer textos en inglés, porque es importante para mi profesión.					
9	Evito leer textos en inglés, porque siempre me equivoco.					
10	Me aburre y desanima hacer tareas sobre lectura de textos en inglés.					
11	Rechazo o evado a mi profesor/a cuando me pide que lea un texto en inglés.					
12	Me esfuerzo en comprender textos escritos en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional.					
13	Creo que escribir textos en inglés es muy complicado.					
14	Pienso que no estoy preparado/a para escribir textos en inglés.					

15	Creo que mi profesor/a exige demasiado escribir textos en inglés.						
16	Pienso que saber escribir en inglés es importante para mi carrera.						
17	Siento decepción de no poder escribir textos en inglés.						
18	Me disgusta cuando no puedo escribir textos en inglés.						
19	Siento temor cuando el/la profesor/a me pide que escriba en inglés.						
20	Disfruto escribir en inglés, porque es importante para mi profesión.						
21	Evito escribir textos en inglés, porque siempre me equivoco.						
22	Me aburre y desanima hacer tareas sobre escritura de textos en inglés.						
23	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que escriba textos en inglés.						
24	Me esfuerzo en escribir textos en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional.						
25	Creo que comprender mensajes de una conversación o diálogo en inglés es muy complicado.						
26	Pienso que no estoy preparado/a para comprender una conversación en inglés.						
27	Creo que mi profesor/a exige demasiado en la comprensión de conversaciones o diálogos en inglés.						
28	Pienso que saber comprender cuando alguien me hable en inglés es importante para mi carrera.						
29	Siento decepción de no lograr comprender cuando me hablan en inglés.						
30	Me disgusta cuando no puedo comprender al que me habla en inglés.						
31	Siento temor cuando el profesor me pide que escuche y comprenda una conversación en inglés.						
32	Disfruto comprender conversaciones en inglés, porque es importante para mi profesión.						
33	Evito conversar o dialogar en inglés, porque no me sale bien.						
34	Me aburre y desanima hacer tareas relacionadas con la comprensión de conversaciones o diálogos en inglés.						
35	Rechazo o evado a mi profesor cuando me pide que comprenda una conversación o diálogo en inglés.						
36	Me esfuerzo en comprender conversaciones o diálogos en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional.						
37	Creo que hablar en inglés es muy complicado.						
38	Pienso que no estoy preparado para hablar en inglés con otros.						
39	Creo que mi profesor/a exige demasiado hablar en inglés.						
40	Pienso que saber hablar en inglés es importante para mi carrera.						
41	Siento decepción cuando no puedo expresarme en inglés.						
42	Me disgusta cuando no puedo hablar en inglés.						
43	Siento temor cuando el/la profesor/a me pide que hable en inglés.						
44	Disfruto hablar en inglés, porque es importante para mi profesión.						
45	Evito hablar en inglés, porque no me sale bien.						

46	Me aburre y desanima hacer tareas que exigen hablar en inglés.					
47	Rechazo o evado a mi profesor/a cuando me pide que hable en inglés.					
48	Me esfuerzo en hablar en inglés, sé que servirá en mis estudios y desempeño profesional.					

¡Muchas gracias por su colaboración!



CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD N° 022-2025-UNSCH-EPG/OGH

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución De Consejo Directivo N°109-2024-UNSCH-EPG/CD, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Bach. Carina JAYO MEDINA
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	MAESTRO
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TÍTULO DE TESIS	Inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, AYACUCHO - 2024
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	18% de similitud
N° DE TRABAJO	2632443615
FECHA	01 de abril de 2025

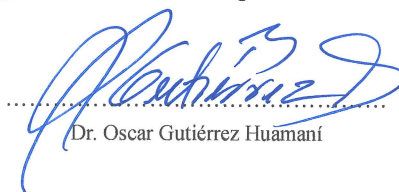
Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

01 de abril de 2025.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Escuela de Posgrado


.....
Dr. Oscar Gutiérrez Huamani

Inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024

por Carina JAYO MEDINA

Fecha de entrega: 01-abr-2025 07:52p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2632443615

Nombre del archivo: Tesis_Carina_1_1.docx (3.26M)

Total de palabras: 25395

Total de caracteres: 143620

Inteligencia emocional y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes del semestre académico 2024-II de la UNSCH, Ayacucho - 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%	20%	13%	11%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	1%
3	repositoriousco.co Fuente de Internet	1%
4	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	tesis.unap.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
10	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1%
11	Submitted to Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle Trabajo del estudiante	<1%

12	Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana Trabajo del estudiante	<1 %
13	repositorio.uceva.edu.co:8080 Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
16	"Elaboración y validación de un instrumento de evaluación diagnóstica para medir las actitudes hacia el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de octavo año de enseñanza básica", Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020 Publicación	<1 %
17	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
20	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	Bustamante Panez, Sheilla. "Inteligencia emocional y liderazgo en los gerentes bancarios del Peru.", Pontificia Universidad Católica del Peru - CENTRUM Católica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
22	1library.co Fuente de Internet	<1 %

23	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
24	archive.org Fuente de Internet	<1 %
25	www.scielo.org.co Fuente de Internet	<1 %
26	vbook.pub Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	<1 %
28	Submitted to Unviersidad de Granada Trabajo del estudiante	<1 %
29	repositorio.utp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.utelesup.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
33	accesoabierto.uh.cu Fuente de Internet	<1 %
34	repositorio.undac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
35	creativecommons.org Fuente de Internet	<1 %
36	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
38	rua.ua.es Fuente de Internet	<1 %

<1 %

39

Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

40

Submitted to Universidad Tecnologica del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

41

Submitted to Universidad de San Martin de Porres

Trabajo del estudiante

<1 %

42

Submitted to ueb

Trabajo del estudiante

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA RESOLUCIÓN DIRECTORAL N°001080-2024-UNSCH-EPG/D.

Siendo las 09:00 a.m. del 19 de diciembre de 2024 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis, presidido por el **Dr. OSCAR GUTIERREZ HUAMANI** Director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. TEODOSIO ZENOBIO POMA SOLIER** Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dra. OLGA HURTADO AMBROCIO** y el **Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DEL INGLES EN ESTUDIANTES DEL SEMESTRE ACADÉMICO 2024-II DE LA UNSCH, AYACUCHO - 2024**. En la ciudad de Ayacucho del 2024 presentado por la **Bach. CARINA JAYO MEDINA**. Teniendo como asesor al **Dr. MARCOS DAVID CAVERO AROSTEGUI**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar el Grado Académico de **MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por la graduanda.

A continuación, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: DIECISEIS (16).

CALIFICACION (x)

Aprobado(a) por Unanimidad.	X
Aprobado(a) por Mayoría.	—
Desaprobado(a) por Unanimidad.	—
Desaprobado(a) por Mayoría.	—

(x) Marcar con aspa.

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach. CARINA JAYO MEDINA**, el Grado Académico de **MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**. Siendo las.....11:10.....hrs. se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las...11:10.....hrs. del 19 de diciembre de 2024.

.....
Dr. OSCAR GUTIERREZ HUAMANI
Director(e) de la Escuela de Posgrado.

.....
Dr. TEODOSIO ZENOBIO POMA SOLIER
Director de la UPG-FCE

.....
Dra. OLGA HURTADO AMBROCIO
Miembro.

.....
Dr. GUIDO ALFONSO PEREZ SAEZ
Miembro.

.....
Dr. JOSÉ ALARCON GUERRERO
Secretario Decente.

Observaciones:

Faltó la Dra. Olga Hurtado Ambrocio
.....
.....