



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
Escuela de Posgrado

**la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los
estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la institución Educativa
Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura 2019**

Tesis

Para optar el Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación

Autor

Aurora Norma Espinoza Menacho

Asesor

Miguel Rojas Cabrera

Huacho – Perú

2023

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Y LA ACTITUD HACIA LA MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CORONEL PEDRO PORTILLO SILVA DE HUAURA 2019

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%

INDICE DE SIMILITUD

14%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1 repositorio.uigv.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

2 www.clubensayos.com <1 %
Fuente de Internet

3 Submitted to Universidad Tecnologica del Peru <1 %
Trabajo del estudiante

4 es.scribd.com <1 %
Fuente de Internet

5 repositorio.uncp.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

6 funes.uniandes.edu.co <1 %
Fuente de Internet

7 tesis.unap.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Y LA
ACTITUD HACIA LA MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES
DEL CUARTO Y QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CORONEL PEDRO PORTILLO
SILVA DE HUAURA 2019**

PRESENTADO POR:

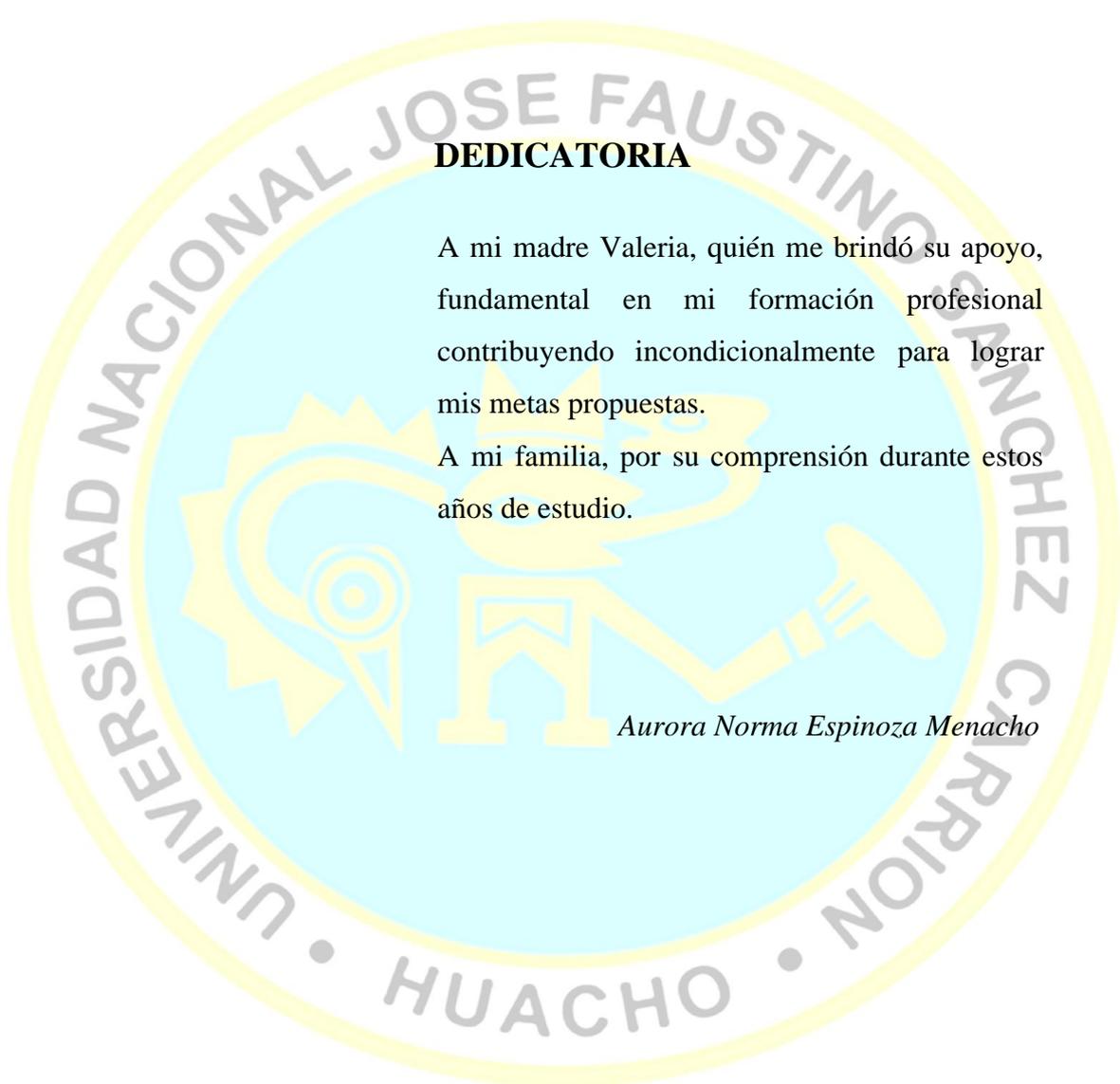
Aurora Norma Espinoza Menacho

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

ASESOR:

Miguel Rojas Cabrera

HUACHO - 2023



DEDICATORIA

A mi madre Valeria, quién me brindó su apoyo, fundamental en mi formación profesional contribuyendo incondicionalmente para lograr mis metas propuestas.

A mi familia, por su comprensión durante estos años de estudio.

Aurora Norma Espinoza Menacho

AGRADECIMIENTO

Agradecer a Dios por concederme vida y salud.

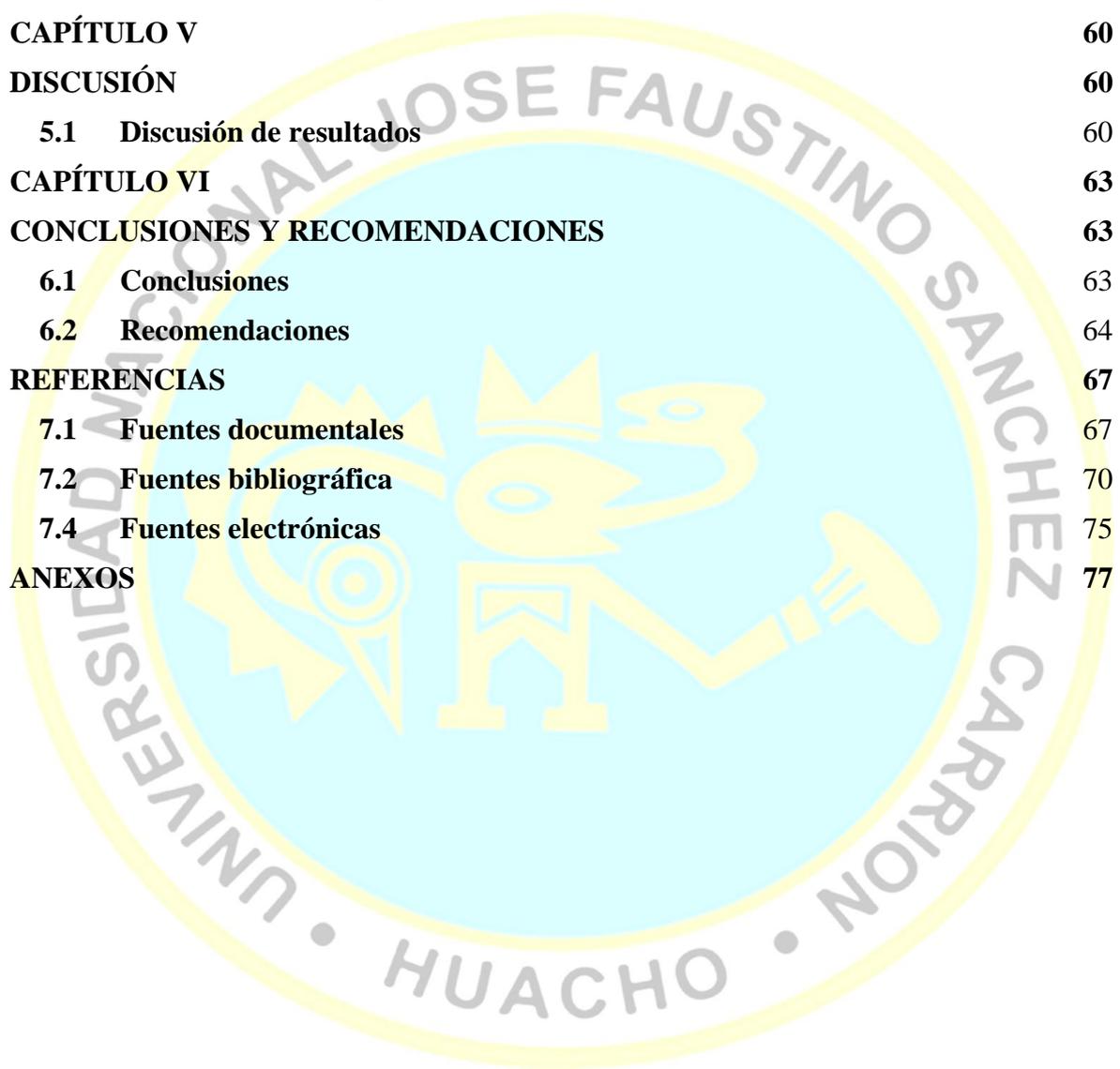
A los maestros, personas de gran sabiduría quienes han contribuido en mi formación para llegar al punto donde me encuentro, especialmente al Dr. Miguel Rojas Cabrera por brindarme su apoyo y orientación para realizar este trabajo.



ÍNDICE

DEDICATORIA	1
AGRADECIMIENTO	2
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	2
1.2.1 Problema general	2
1.2.2 Problemas específicos	2
1.3 Objetivos de la investigación	2
1.3.1 Objetivo general	2
1.3.2 Objetivos específicos	3
1.4 Justificación de la investigación	3
1.5 Delimitaciones del estudio	6
1.6 Viabilidad del estudio	6
CAPÍTULO II	7
MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación	7
2.1.1 Investigaciones internacionales	7
2.1.2 Investigaciones nacionales	10
2.2 Bases teóricas	14
2.3 Bases filosóficas	23
2.4 Definición de términos básicos	26
2.5 Hipótesis de investigación	27
2.5.1 Hipótesis general	27
2.5.2 Hipótesis específicas	27
2.6 Operacionalización de las variables	27
CAPÍTULO III	30
METODOLOGÍA	30
3.1 Diseño metodológico	30
3.2 Población y muestra	30
3.2.1 Población	30

3.2.2	Muestra	31
3.3	Técnicas de recolección de datos	31
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	33
CAPÍTULO IV		35
RESULTADOS		35
4.1	Análisis de resultados	35
4.2	Contrastación de hipótesis	51
CAPÍTULO V		60
DISCUSIÓN		60
5.1	Discusión de resultados	60
CAPÍTULO VI		63
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		63
6.1	Conclusiones	63
6.2	Recomendaciones	64
REFERENCIAS		67
7.1	Fuentes documentales	67
7.2	Fuentes bibliográfica	70
7.4	Fuentes electrónicas	75
ANEXOS		77



RESUMEN

“La inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la institución educativa coronel Pedro Portillo Silva de Huaura”, estudio cuya finalidad fue encontrar la relación de la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática.

Es un estudio correlativo, conformado por 190 estudiantes, al que se aplicó dos instrumentos. El primer instrumento “Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)” planteado en 1995 por Salovey y Mayer, adecuado el 2004 por Fernández– Berrocal y Extremera, compuesta por tres dimensiones, 24 ítems y cinco opciones (respuesta), asimismo se empleó el instrumento “La escala de actitudes hacia la matemática (EAHM)” planteado en 1997 por Bazán y Sotero, adecuado el 2012 por Mamani, para medir actitudes matemáticas, conformado por 31 ítems valorado en escalas de 1 a 5, es decir, uno análogo a totalmente en desacuerdo y cinco como totalmente de acuerdo respectivamente, agrupados en tres dimensiones: cognitivo, afectivo y conductual.

Encontrándose, el grado de correlación 0,238** en atención emocional, mientras que en claridad emocional 0,391** y en reparación emocional de 0,233**, con un nivel de confianza del 99%. Es decir, hay una dependencia mínima en las dimensiones de la inteligencia emocional del docente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes.

Concluyendo, que existe correlación significativamente baja y directa entre la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática en los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, 2019.

Palabras clave: inteligencia emocional, actitud hacia la matemática.

ABSTRACT

The study was called "The emotional intelligence of the teacher and the attitudes towards mathematics of the students of the fourth and fifth grade of secondary school of the educational institution Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura". Its object of study was to find the relationship that exists in these variables.

It is a correlative study, made up of 190 students, to which two instruments were applied. The first instrument "Trait Meta-Mood Scale Questionnaire (TMMS-24)" proposed in 1995 by Salovey and Mayer, adapted in 2004 by Fernández-Berrocal and Extremera, composed of three dimensions, 24 items and five options (response), was also used the instrument "The scale of attitudes towards mathematics (EAHM)" proposed in 1997 by Bazán and Sotero, adapted in 2012 by Mamani, to measure mathematical attitudes, made up of 31 items valued on scales from 1 to 5, that is, one analogous to totally disagree and five as totally agree respectively, grouped into three dimensions: cognitive, affective and behavioral.

Finding, the degree of correlation 0.238** in emotional attention, while in emotional clarity 0.391** and in emotional repair of 0.233**, with a confidence level of 99%. That is, there is a minimal dependence on the dimensions of the emotional intelligence of the teacher with the attitude towards mathematics of the students.

Concluding, that there is a significantly low and direct correlation between the emotional intelligence of the teacher and the attitude towards mathematics in the students of the fourth and fifth year of secondary school of the Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura Educational Institution, 2019.

Keywords: emotional intelligence, attitude towards mathematics

INTRODUCCIÓN

En nuestro país la oficina de Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), en un estudio acerca de “Las actitudes de los alumnos del Perú, hacia la escritura, lectura, matemática y sobre las lenguas indígenas”, encontraron una actitud desfavorable creciente en matemática en secundaria en comparación con la primaria de instituciones públicas y privadas.

La actitud conformada por factores como: el cognitivo, el actitudinal, el afectivo y el comportamental. El cognitivo basada por los pensamientos e ideas que tienen las personas. La actitudinal comprendida por los conocimientos, las opiniones, las creencias y los prejuicios referente a la actitud. El afectivo, se compone por los afectos y emociones de las personas que pueden ser positivas o negativas. El comportamental, abarca la predisposición de las personas a comportarse frente a un objeto. (Bazán y Sotero, 1997).

Las actitudes son adoptadas, que se aprenden de manera variada, es decir, provienen de experiencias negativas o positivas. Las personas no nacen con una predisposición específica hacia un objeto, sino que lo adquieren a lo largo de su vida (Cueto, Andrade, y León, 2003, p.11).

Mayer y Salovey señalan: La inteligencia emocional como la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones” con certeza, Asimismo señalan, como la habilidad de acceder y crear sentimientos que favorecen el pensamiento; así como la habilidad de entender emociones, regularlos para impulsar el desarrollo emocional e intelectual (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005)

El presente estudio, ha hallado una relación significativamente baja de la inteligencia emocional del docente con la actitud hacia la matemática en alumnos de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva. Se espera que el trabajo sirva de soporte para desarrollar otras investigaciones.

La investigación se presenta en seis secciones, la primera comprende el planteamiento de la investigación, que se basa en el origen del tema, la presentación de objetivos del estudio y su justificación.

La segunda sección abarca las bases teóricas y conceptuales de los constructos asociados a la inteligencia emocional y a la actitud hacia la matemática.

La tercera sección aborda el marco metodológico, la parte empírica del estudio, la muestra, técnicas de recojo de información, técnicas del procesamiento de datos y las características de cada instrumento utilizado.

La cuarta sección, contiene el análisis de resultados alcanzados, el estudio descriptivo de las variables en base a su género y nivel, el contraste de la hipótesis de estudio. El capítulo quinto, la conclusión extraída del estudio y las recomendaciones propuestas.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

En el Perú, UMC y GRADE en un estudio denominado “Actitudes de estudiantes hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas concluyó que el gusto, la autoeficacia y las actitudes hacia la matemática son positivas en primaria, pero que notablemente va disminuyendo en secundaria (Cueto et al, 2003). Asimismo, Bazán, Espinosa y Farro (2002), señala que las actitudes positivas hacia la matemática van decreciendo paulatinamente, además se visualiza este decrecimiento en la comprensión de las clases, el gusto, la percepción de competencia, la seguridad en las intervenciones en clase.

“Las investigaciones internacionales ofrecen resultados acerca de procesos afectivos y las actitudes, como un objetivo en sí mismo, Además considera importante porque favorece el aprendizaje” (Cueto, Andrade, y León, 2003, p. 7). La característica más importante de las actitudes, es que son aprendidas y cuesta trabajo modificarlas, por ello, los docentes muestran preocupación, porque los estudiantes manifiestan rechazo, y no poseen mecanismos que les permita despertar el agrado por la matemática.

La actitud de una persona es una predisposición aprendida, que se valora o se comporta favorable o desfavorablemente ante a una situación u objeto. [...]. Los principales lugares de socialización del entorno social son: los amigos, la escuela, grupos de referencia, familia, trabajo y los medios de comunicación; que están implicados en la adquisición y modificación de la actitud (Ortego, López, Álvarez, y Aparicio, 2011, p. 3)

“El rechazo, es una actitud que demuestran los estudiantes para aprender matemática, ya sea por la negación, la frustración por el grado de dificultad, la apatía y la desmotivación hacia el curso” (Mamani, 2012, p.12).

Se muestra este rechazo en forma creciente en los estudiantes, donde solo llevan el curso porque es obligatorio, estudian porque es un área que deben aprobar más no porque les agrada o sientan la necesidad de su aplicación. Es por ello, se ha visto necesario analizar las actitudes hacia la matemática respecto a la inteligencia emocional del docente, para determinar la relación que hay entre estas variables, en los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, buscando variables que favorezcan el acercamiento hacia el área.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿La inteligencia emocional del docente está relacionada con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, 2019?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿La atención emocional del docente está relacionada con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año?
- ¿La claridad emocional del docente está relacionada con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año?
- ¿La reparación emocional del docente está relacionada con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la institución educativa coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, 2019.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación que existe entre la atención emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.
- Evaluar la relación que existe entre la claridad emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.
- Medir la relación que existe entre la reparación emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes de cuarto y quinto.

1.4 Justificación de la investigación

La necesidad de mejorar la actitud negativa de los estudiantes hacia la matemática, ha conllevado a realizar este estudio en la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, correlacionando la inteligencia emocional del docente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria.

La investigación de Kriegbauma, Jansen y Spinath (2015) corroboran: la motivación juega un rol principal en el resultado del rendimiento académico. Asimismo, han demostrado que la percepción positiva y las actitudes positivas se vinculan con el rendimiento académico (e.g. Chion y Fraser, 2009) (Bausela,2018). Por lo tanto, la motivación y las actitudes, son factores importantes para considerar en nuevos estudios.

“Las actitudes son respuestas cognitivas y emocionales que pueden ser negativas o positivas ante una determinada situación. La parte emocional de la actitud generará acercamiento o rechazo del objeto. Las creencias y el aspecto intelectual de las actitudes, juegan un rol importante” (Ramón, 2016). Es decir, nuestras emociones provocan un acercamiento o apatía hacia el objeto o situación. La ansiedad y las actitudes hacia la matemática están relacionadas. Cuando hay temor, hay dificultad de tener una actitud positiva para el aprendizaje. Esto comprende también la conciencia de su utilidad que tiene el estudiante, la disposición que presenta para aprender y aplicar a la vida cotidiana” (Molina,2012).” Los sentimientos generadores de ansiedad como: el temor, la incertidumbre y el miedo, interfieren y limitan la actitud positiva. Si los estudiantes son capaces de detectarla y de activar mecanismos de control, la ansiedad no es un gran problema, la ansiedad será pasajera” (Rojas,2020). “De acuerdo con Carpenter y Fennema (1992), las creencias y actitudes hacia la matemática de los profesores repercuten en el logro académico de sus

alumnos” (García y Ramos, 2020) de ahí la importancia de que el profesor se conozca emocionalmente.

“El gusto por las matemáticas requiere de inteligencia emocional. Fernández -Berrocal, catedrático de la Universidad de Málaga y su equipo de trabajo, promueven un proyecto de entrenamiento de las habilidades emocionales en adolescentes, han logrado reducir hasta un 25% la agresividad, mejorando su capacidad matemática y verbal”. Dicha Universidad ha promovido el programa llamado “Interno”, para adiestrar las habilidades emocionales, es decir, modificar las emociones negativas, para propiciar estados de ánimos positivos. en adolescentes de 12 a 18 años, El programa tuvo 12 sesiones que incluían las cuatro etapas de la inteligencia emocional: la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (Maldonado, 2013).

El estudio Delors (1996), admite que la educación emocional es un elemento esencial para el crecimiento cognoscitivo, un instrumento importante en la previsión de diversos problemas originados en ese contexto. De esta manera la educación emocional tiene por finalidad brindar ayuda a los estudiantes para que descubran, conozcan y regulen sus emociones, además incorporarlas como competencias. Para las matemáticas lo emocional es muy importante. Gil, Blanco y Guerrero (2005) sostienen, que lo emotivo es una pieza importante, para que el estudiante pueda entender sus actitudes hacia la matemática. Además, mencionan la relación cíclica de los afectos con el aprendizaje en esta área, o sea mientras se apropia de la experiencia de aprender matemática esto le produce al estudiante emociones diferentes que repercuten en la formación de su creencia hacia la matemática; asimismo, la creencia respecto a la matemática que el estudiante tiene se manifiesta en forma directa en su conducta, en los momentos de aprendizaje, así como en su capacidad para desarrollarse. Chacón (2000) destaca que el fracaso de los estudiantes en las matemáticas, es en gran parte debido a sus creencias sobre el gusto por la matemática. Por consiguiente, persiste en que es muy importante disponer de un conglomerado de estrategias didácticas, de tal forma que estén íntimamente relacionadas las dimensiones afectivas y cognitivas. Delors (1996), destaca que aprender a conocer y aprender hacer, conllevan a una formación intelectual, por tanto, a la incorporación laboral. Asimismo, aprender a ser como aprender a vivir juntos, tienen como finalidad incrementar las potencialidades básicas de la inteligencia emocional. (Mejía,2018)

Actualmente, la dimensión afectiva se relaciona con el aprendizaje, aceptada por instituciones que cumplen con la labor educativa, según el artículo 66 de la Ley de educación 28044, precisa “ las instituciones educativas del nivel básico, tienen como objetivo, formar integralmente a la persona”, es decir, que busca fomentar armoniosamente y coherentemente en las diversas dimensiones: ética y moral, cognitiva, espiritual, afectiva, estética y corporal, comunicativa, social y política del ser humano, con el fin de alcanzar su progreso absoluto en la sociedad (MINEDU,2003). Esto se presentan en las diversas competencias del perfil del egreso de la educación básica regular

Tal vez todos los aspectos metodológicos no se resuelvan, pero se puede ir mejorando algunos aspectos. En el profesorado es fundamental desarrollar habilidades de inteligencia emocional para la enseñanza y aprendizaje. porque se convierte en un modelo. Asimismo, debe desarrollar competencias que favorezcan el desarrollo del pensamiento, desarrollo de habilidades sociales y aprendan a controlar acontecimientos y frustraciones que suceden en el transcurso del aprendizaje (Extremera y Fernández- Berrocal, s.f).

El docente debe adaptar contenidos, variar estrategias, motivar a los alumnos a que reflexionen sobre la implicancia en el progreso del rendimiento, dentro de las posibilidades individuales de cada quién, e intentar reducir las actitudes negativas y la importancia de los errores y no recompensar, solamente, en función de los resultados.

Gil, Blanco y Guerrero (2005), señala que se debe fomentar el trabajo colaborativo de los docentes de matemática con los psicopedagogos, en el campo afectivo, de esta manera hacer factible que los estudiantes experimenten crecimiento en su aprendizaje, en su educación emocional y el gusto por la disciplina. Son estas las razones por las que los docentes deben aprender a conocer sus emociones, regular sus sentimientos y la de sus estudiantes.

Por ello, surge la necesidad de hacer investigación para ver si existe una relación significativa de la actitud hacia la matemática y la inteligencia emocional del docente y hacer un replanteamiento de la enseñanza de la matemática, con la finalidad que los alumnos puedan tener actitudes positivas hacia dicha materia y alcancen mejores niveles del pensamiento para desarrollarse con eficiencia en la sociedad.

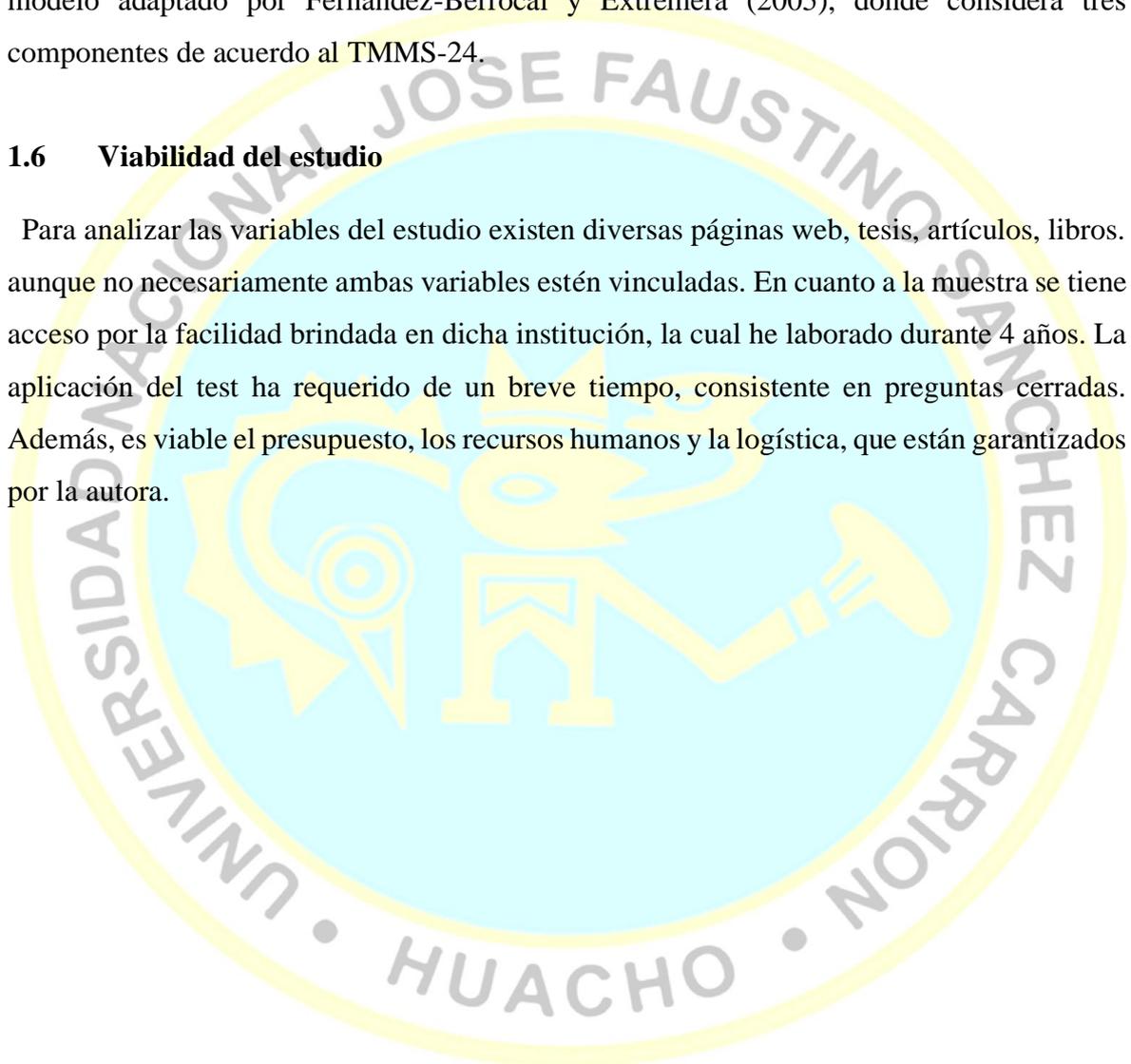
1.5 Delimitaciones del estudio

Se ha realizado el estudio en la institución educativa Coronel Pedro Portillo Silva, en 190 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria, conformada por mujeres y hombres, que realizaron estudios secundarios de los grados anteriores en la misma institución educativa.

No se localizaron estudios que engloban las variables de actitud hacia la matemática con la inteligencia emocional del docente. La inteligencia emocional se ha desarrollado con el modelo adaptado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), donde considera tres componentes de acuerdo al TMMS-24.

1.6 Viabilidad del estudio

Para analizar las variables del estudio existen diversas páginas web, tesis, artículos, libros, aunque no necesariamente ambas variables estén vinculadas. En cuanto a la muestra se tiene acceso por la facilidad brindada en dicha institución, la cual he laborado durante 4 años. La aplicación del test ha requerido de un breve tiempo, consistente en preguntas cerradas. Además, es viable el presupuesto, los recursos humanos y la logística, que están garantizados por la autora.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

“Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa emocional”, trabajo experimental cuya finalidad fue evaluar el grado de incidencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y verificar resultados del programa de formación emocional en 156 alumnos de un centro educativo estatal de Castilla- España, a quienes se aplicó los instrumentos del TMMS-24 y TIEFBA (pretest y postest) realizando cuatro sesiones. Se trabajó el programa psicopedagógico en educación emocional al grupo experimental en 16 sesiones, además aplicaron un formulario de satisfacción colectiva durante las sesiones de tutoría, los resultados demuestran logros en la competencia inteligencia emocional total y en casi todos los factores analizados. En cuanto al rendimiento en matemática, los estudiantes obtuvieron de una escala 1 a 10 obtuvieron seis puntos que representa una calificación de bien, aprobaron el 80,80%. Asimismo, se encontraron correlaciones estadísticamente positivas entre la inteligencia emocional estratégica, Total y Manejo, así como del rendimiento matemático (pretest TIEFBA), Mientras que en el resultado del postest se encontró paralelismo positivo entre IE Estratégica, Total, de Manejo, la facilitación, comprensión y el rendimiento matemático. Por lo tanto, la percepción, facilitación y comprensión (pretest), la comprensión y Manejo (postest), influyen significativamente en el rendimiento matemático (Cifuentes, 2017).

Sastre (2017), en sus tesis doctoral “El desgaste profesional y la inteligencia emocional en la acción profesoral”, tuvo como objetivo averiguar los factores determinantes

de la aparición del síndrome de desgaste profesional entre los docentes de Educación Secundaria de Ceuta y analizar el papel de la inteligencia emocional y su influencia en dicho síndrome, en una muestra de 523 docentes de secundaria incluidos los de enseñanzas de adultos, recogió los datos mediante un cuestionario conformado por 45 ítems, estructurados en cinco dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y otro cuestionario de 41 ítems para el burnout, encontrando que los docentes que tienen alta inteligencia emocional son aquellos que consideran que su formación les ha capacitado bastante para ejercer su profesión y que contribuyen a padecer menos el síndrome del burnout. Concluye que los docentes que tienen alta inteligencia emocional tienen mayores recursos para afrontar situaciones estresantes y del entorno de su trabajo.

Según Valle et al. (2016), el estudio fue realizado para comprobar diferencias en las variables vinculadas a las actitudes, con 897 alumnos de 5to y 6to grado, en su tesis “Actitudes hacia la matemática en estudiantes de primaria: Diferencia en función del curso y género”. Concluyendo que la competencia percibida en matemáticas es más alta en las niñas, presentando una mayor motivación extrínseca e intrínseca, con rangos de ansiedad más bajos en este curso, además encontraron que los alumnos de 5to grado tienen más alta competencia percibida para las matemáticas y están intrínsecamente mucho más motivados, por ello demuestra niveles más bajos de ansiedad y sentimientos negativos que los alumnos de 6to grado. Los estudios univariados señalan estadísticamente una diferencia significativa entre los niños y niñas en la competencia percibida acerca de la matemática, en la motivación y en emociones relacionadas a esta materia.

Por otra parte, en la investigación “Actitudes y creencias hacia la matemática: Estudio comparativo estudiantes y profesores”, se desarrolló un diseño mixto recogiendo los datos por medio de la observación, encuesta y entrevista a determinado grupo de alumnos del décimo año de tres colegios secundarios de Costa Rica. Con el fin de estudiar actitudes y creencias de los docentes y estudiantes hacia la matemática, encontrando coincidencias entre ellos, donde ambos grupos señalaron que para aprender matemática se necesita hacer un esfuerzo, dedicación y sentir gusto por la asignatura. Pero encontrando divergencias en los estudiantes donde no tiene interés en aprender matemáticas, mientras que los docentes consideran a la materia, como una disciplina fundamental en la educación como parte de la formación de toda persona (Gamboa y Moreira, 2017).

Asimismo, en un estudio de la “Evaluación de actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico”, cuya finalidad fue revelar la influencia de las actitudes hacia la matemática sobre el rendimiento, además comparar la actitud en relación al tipo de colegio, en 586 varones y 634 mujeres de colegios privados y públicos de secundaria obligatoria, aplicaron un cuestionario con 19 ítems, con una fiabilidad 0,9706. Alpha de Cronbach, considera 1. El agrado y utilidad de la matemática, 2. actitud del profesor percibida por el alumno, Obteniendo como resultado medias más altas que favorecen a los colegios privados, los resultados muestran diferencia significativa de la actitud con el rendimiento. Concluyendo que el aprendizaje de la matemática puede afectarse de forma positiva o negativa según cómo el estudiante forme sus actitudes hacia dicha materia. Por lo tanto, la variable actitud se correlaciona con el rendimiento además se influyen mutuamente (Mato y De la Torre, 2010).

Por otra parte, Lara (2010) con la finalidad de crear y aprobar un instrumento para determinar las actitudes hacia las matemáticas, aplicó un cuestionario a 236 alumnos de 2do y 3ro de la ESO obteniendo un instrumento de 37 ítems con una fiabilidad de 0.923 en un estudio denominado “Actitudes hacia la matemática en el alumnado ESO: instrumento para su medición”.

Prieto y Vera (2008), con el objetivo de definir diferencia relevante en la actitud hacia la ciencia considerando: la jornada escolar, grado y el género; realizaron una investigación denominada “Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria”, estudio descriptivo comparativo, muestreo no probabilístico intencional de 908 alumnos, Se aplicó el instrumento: “Protocolo de actitudes hacia la ciencia”, adaptado por Rodríguez, Jiménez y Caicedo-Maya, en el 2005, contiene 50 preguntas tipo Likert, encontrando que los alumnos tienen una conducta positiva para la ciencia, pero con resultados de puntajes promedio, encontrándose diferencias importantes en la jornada de estudio, ya que los alumnos de la tarde presentan mayor puntuación.

El trabajo denominado “Inteligencia emocional percibida y el optimismo disposicional”, se evalúa la relación entre las dos variables, en 102 alumnos universitarios entre 18 a 30 años, del segundo curso en lengua extranjera y educación primaria de la universidad de Zaragoza, aplicando el Life Orientation Test (LOT-R) para el optimismo disposicional y TMMS-24

para la inteligencia emocional. Concluye, que los alumnos que tienen mayor reparación emocional, ($r = .603$), cuentan con mayor capacidad para controlar sus emociones negativas y alongar estados emocionales positivos de las cosas que les suceden en la vida (Anadón, 2006).

2.1.2 Investigaciones nacionales

Flores (2019), realizó la investigación “Inteligencia emocional de docentes de una institución educativa de Callao”, investigación descriptiva, tuvo por propósito evaluar a los profesores de primaria y secundaria, la gradualidad en cuanto a la inteligencia emocional, en una muestra de 70 docentes, utilizando el Inventario de inteligencia emocional de BarOn (ICE), (adecuado por Ugarriza, 2001), obtuvo que el 78,57% de docentes comprenden los sentimientos de sus alumnos; el 77,14% controla sus emociones y el 72,86% mantiene una actitud positiva. Es decir, más de la mitad de docentes tienen adecuada inteligencia emocional, lo que favorece para realizar otros estudios relacionados con esta variable.

Además, Arribasplata (2018) en su investigación “Inteligencia emocional en el desempeño docente de la I.E. Pitágoras de Puente Piedra,” estudio no experimental transeccional, descriptivo, correlacional causal, buscó definir vínculos del desempeño docente con la inteligencia emocional, aplicando la Escala ordinal y Rúbrica de observación para analizar el desempeño en 28 docentes. Encontrando: que la inteligencia emocional y el estado de ánimo tienen una influencia altamente significativa frente al desempeño docente, generando un ambiente de tranquilidad e influyendo positivamente en el trabajo. Concluyendo que el docente que maneja adecuadamente su inteligencia emocional tendrá un mejor desempeño docente.

Aguado (2016), buscó fundar diferencias de la inteligencia emocional de los profesores considerando aspectos como: género, condición laboral, estado civil y el nivel educativo, en su tesis “Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas”, estudio con diseño descriptivo comparativo, en 124 docentes de inicial, primaria y secundaria, empleó el (ICE) de BarOn, concluyendo que no hay diferencia significativa de la inteligencia emocional con el género, condición laboral, nivel educativo y estado civil, sin embargo aclara que más de la mitad de docentes del nivel secundaria (55%) tienen baja su inteligencia emocional. 60% del nivel primaria y 75% de inicial.

Valera (2016), en el estudio “Inteligencia emocional y la calidad de la educación en la Universidad Nacional de San Martín”, su propósito fue definir la relación de la calidad educativa y la inteligencia emocional, en 356 estudiantes de 17 a 24 años del I al X ciclo de ocho escuelas profesionales, con una investigación correlacional transversal, utilizando la Escala de percepción de la calidad y el TMMS-24, hallando datos importantes en la percepción y regulación emocional, donde prevalecen bajos niveles en ambos factores y la comprensión emocional en un nivel medio. La percepción de la calidad, en la dimensión relaciones con instituciones laborales se encontró en nivel alto, mientras que, el indicador de estudiantes y el Programa formativo en un nivel medio. A pesar que la percepción no es favorable en las dimensiones de personal docente, enseñanza aprendizaje, plan de estudios, dimensión internacional y relaciones con instituciones laborales, se encontró una correlación significativa directa de los factores: Estudiantes, enseñanza aprendizaje, plan de estudios y el factor internacional con la comprensión emocional, Además, la regulación emocional, se correlaciona significativamente y de modo directo con el factor Enseñanza aprendizaje, Estudiantes y la calidad universitaria.

Pinedo (2017), “Inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau, Región San Martín”, estudio cuantitativo, no experimental, diseño descriptivo, utilizó el test TMMS – 24 a 24 alumnos de primer año. Obtuvo que la percepción emocional 67%, 58% en comprensión de los sentimientos y el 71% en la regulación emocional, Concluyendo que los estudiantes tienen una inteligencia emocional favorable, con capacidades apropiadas de guiar, emplear, diferenciar y controlar su propia emoción y también de los demás, preponderando la forma adecuada de la inteligencia emocional,

Además, Vila (2015) en la investigación “Inteligencia emocional del docente y la actitud hacia las normas de convivencia de estudiantes de Huancayo”, su propósito fue analizar si la inteligencia emocional influye sobre la actitud frente a las normas de convivencia, en una población de 719 estudiantes y 25 docentes de primaria, en un estudio sustantivo de nivel explicativo con un diseño causal comparativo. Empleando el (ICE) de BarOn y un cuestionario dicotómico, confirmando que la inteligencia emocional de los docentes viene a ser un agente influyente en la actitud para los alumnos respecto a las normas de convivencia. Asimismo, se encontró diferencia altamente significativa en los alumnos

que tienen profesores con alta inteligencia emocional respecto a los alumnos cuyo profesor tiene un nivel por desarrollar.

También Ecurra (2015.), en su trabajo titulado “Inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de estadística e informática de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión 2014-II”, realizó un estudio correlacional transversal, en 30 alumnos de Estadística e Informática, buscó establecer la relación del rendimiento académico con la inteligencia emocional, mediante el test (ICE) de BarOn, concluyendo que el rendimiento académico tiene una relación significativamente alta con la inteligencia emocional.

En el Perú, UMC y GRADE en un estudio denominado “Actitudes de estudiantes hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas” realizado a nivel nacional donde el 84% fueron de colegios públicos y 16% privados, en primaria cuarto y sexto; secundaria cuarto y quinto. Encontrando en los estudiantes de cuarto primaria: que al 89% le gusta matemática, cree que su utilidad 89%, que es bueno en matemática el 80% y el 37% creen que es difícil aprenderlas, en cuarto de secundaria, al 63% le gusta matemática, cree en su utilidad 96%, que es bueno 46% y le parece difícil aprender 53%. El estudio concluyó que las actitudes del gusto y la autoeficacia hacia la matemática son positivas en primaria, pero notablemente más bajas en cuarto de secundaria (Cueto et al, 2003).

Por otro lado, Bazán, Espinosa y Farro (2002) efectuaron el estudio “Rendimiento y actitudes hacia la matemática en el sistema escolar” a partir de resultados de la evaluación nacional y la encuesta aplicada por la UMC, este estudio buscó determinar el grado de relación del rendimiento con las actitudes hacia la matemática de los que rindieron la prueba de matemática y contestaron las cuatro interrogantes relacionadas a las actitudes hacia la matemática. El muestreo empleado fue probabilístico bietápico estratificado en el primer momento y por conglomerado en el segundo momento, la muestra conformó alumnos de secundaria cuarto 16 085 y quinto 15 678, además estudiantes de primaria: de cuarto 16 601 y sexto 16 425. La puntuación se presenta en una escala arbitraria relativa de acuerdo al modelo de Rasch, con media aritmética de 300 y 50 de desviación estándar, En la ejecución se encontró, que las actitudes positivas van decreciendo paulatinamente respecto a la matemática, además se visualiza este decrecimiento en la comprensión de las clases, el gusto, la percepción de competencia, la seguridad en las intervenciones en clase. Se concluye que

existe una relación directamente favorable de la actitud con el nivel de logro académico y de forma inversa lo hacen las actitudes desfavorables.

En el estudio de “Actitudes hacia la matemática y rendimiento académico en estudiantes de 5° grado de secundaria: Red N° 7 Callao”, definió la correlación entre ambas variables, en 243 alumnos, por medio del test EAHM elaborado por Bazán y Sotero (1997), que lo adaptó para su aplicación y las actas de evaluación. Encontrando que el 27,6% de los estudiantes están en el nivel bajo; el 24,7% en el nivel medio. Concluyendo que las actitudes hacia la matemática no tienen correlación con el rendimiento académico (Mamani, 2012).

En la “Evaluación de actitudes hacia la matemática y el rendimiento académico”, tuvo como propósito establecer la influencia de la actitud hacia la matemática en el rendimiento académico e indagar su relación con el tipo de colegio, tomando 1.220 estudiantes como muestra de colegios privados y públicos, Concluyendo que la actitud hacia las matemáticas cambia dependiendo de la clase de colegio y que existe diferencia significativa de la dimensión utilidad y agrado de las matemáticas, respecto al rendimiento académico (Mato y De la Torre, 2010).

El trabajo “Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática en la UNALM”, utilizó la EAHM, test validado por Bazán, 1997. instrumento de 31 ítems tipo Likert, compuesta por 4 factores, aplicabilidad, afectividad, ansiedad y habilidad, con una muestra de 315 ingresantes, separó en secciones de: 16, 17 a 19 y mayores de 20 años, con el propósito de establecer diferencias en la actitud hacia la matemática, tomando en cuenta diversos aspectos como: la especialidad a que ingresó, la edad y el sexo. Del cual se obtuvo como resultado que no existe diferencia por sexo hacia la actitud matemática en la escala y sus factores, únicamente hay diferencia en el factor de Aplicabilidad por especialidad, en la dimensión Afectividad y Habilidad por edad. Concluyendo que los estudiantes que llevan la materia de Matemática I, no tienen actitudes positivas hacia la matemática en el primer ciclo, (Bazán y Sotero, 1997).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Inteligencia emocional

2.2.1.1 Orígenes de la inteligencia emocional

Saiz, Molero y Esteban (1998) en el artículo “Revisión histórica de la evolución del concepto inteligencia”, señala que Thorndike en 1920, fue uno de los primeros en considerar la inteligencia social, dentro de las tres clases de inteligencia. La inteligencia abstracta como la habilidad de manejar ideas, símbolos y decisiones legales, mientras que la inteligencia mecánica como la habilidad para entender, comprender y manipular adecuadamente objetos, mostrando destreza y la inteligencia social está dada por la habilidad de manejo de emociones, el entendimiento, la comprensión y el actuar adecuadamente con los demás.

Para Wechsler (1939), la inteligencia es una capacidad global vinculada a la personalidad, adaptación al medio, el pensar racionalmente y el actuar de manera intencional. La inteligencia está condicionada por factores no mentales. (Martin, 2012, p.51)

Raymond Bernard Cattell, psicólogo británico, sistematiza la inteligencia y la personalidad planteando la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. La inteligencia fluida como la habilidad del pensamiento abstracto y de resolución de problemas de su contexto, esta inteligencia depende de las estructuras fisiológicas cerebrales. La inteligencia cristalizada como una habilidad adquirida por los conocimientos basada en la experiencia de cada sujeto. (Cifuentes, 2017).

Howard Gardner, en su modelo de las inteligencias múltiples desarrollada en 1983 explica, que la inteligencia es un conjunto autónomo, relacionado entre sí. Los individuos dan respuestas a desafíos que se presentan en la vida, para ello utiliza diversos tipos de inteligencias, como: la lingüística, espacial, musical, lógico matemática, intrapersonal, interpersonal y kinésico-corporal (Sastre, 2017).

Sternberg, define la inteligencia como toda actividad mental consciente de adecuación al entorno, para transformarlo y/o adaptarse. Son capacidades, empleadas en la resolución de problemas cotidianos o abstractos. En 1988 propone el modelo triárquico de la inteligencia, es decir considera la inteligencia práctica, creativa y analítica. La inteligencia práctica, es la capacidad de adaptación al entorno en que vive. La inteligencia creativa, es la habilidad de

aprender en base a la experiencia. La inteligencia analítica, es la capacidad de aprehender, modificar, generar soluciones (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En 1966, fue por primera vez, que se aplicó el término inteligencia emocional, en un artículo del psiquiatra alemán Hanscarl Leuner “Inteligencia emocional y emancipación”, en la cual describe la baja inteligencia emocional de una mujer adulta, porque rechazaba sus roles sociales (Sánchez, 2006). Posteriormente, en 1985, en la tesis doctoral “Estudio de las emociones”, Payne utilizó este término, como una necesidad que sentía para crear una teoría acerca de las emociones, pues los términos de ese tiempo, no era suficiente, para elaborar un nuevo paradigma de inteligencia. (Marqués, 2017). Este término aparece nuevamente en 1989, por Greenspan cuando relaciona el aprendizaje del niño con la cognición y la emoción. (Sastre, 2017, p.93).

Sin duda, los primeros en considerar la inteligencia emocional como parte de la inteligencia social fueron Salovey y Mayer en 1990, quienes, además enmarcaron a la inteligencia emocional como la capacidad de control sobre las emociones de uno mismo y de los demás, por ello la inteligencia social es considerada como el precedente de la inteligencia emocional. de Thorndike, Posteriormente, siguieron reformulando el concepto de inteligencia emocional (Molina,2017). Al inicio este concepto se utilizó solo en el medio científico. Aunque Daniel Goleman, fue quién difundió el término en su libro titulado “Inteligencia Emocional”, y se convirtió en bestseller. (Cifuentes,2017, p.18)

2.1.2 Definiciones de la inteligencia emocional

No existe una sola definición. A lo largo del tiempo, se ha modificado este concepto en virtud a los cambios en el campo del conocimiento de nuestra sociedad. Se precisa que la inteligencia emocional “es la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás” (Diccionario de la Real Academia Española RAE, 2014).

Sternberg, considera a la inteligencia como una actividad mental, consciente de adaptación al entorno, que selecciona, transforma con el propósito de presagiar resultados. Es un conjunto de capacidades, utilizadas en solucionar problemas cotidianos o abstractos (Castillero, s.f.). Para Gardner, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, crear productos, ofrecer servicios (Pico, 2016).

Para Payne, la inteligencia se manifiesta en la capacidad de entender, razonar, tener claridad intelectual, valiéndose de la Inteligencia intelectual (racional). Inteligencia física e inteligencia emocional. Asimismo, precisa que es una capacidad consciente de resolver problemas emocionales (Marqués, 2017).

Salovey y Mayer en 1990, considera la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y traducir apropiadamente signos, sucesos emocionales propios y ajenos, elaborando objetivos personales adecuados y produciendo comportamientos afectivos, o sea, es la capacidad de una persona que tiene para acceder a sus emociones lo sintonice e integre a su experiencia (Vera, 2016, p.24). Estos mismos autores en 1997, redefinen la inteligencia emocional considerando como una habilidad para percibir, evaluar y manifestar con exactitud las emociones, asimismo, considera es la habilidad para acceder o crear sentimientos que facilite al pensamiento, para comprender y regular las emociones para generar el crecimiento emocional (Piñar y Fernández ,2014, p.60).

Para BarOn (1997), la inteligencia emocional es la combinación de conocimientos y habilidades no cognitivas, que incide en la capacidad general de la persona para que pueda afrontar realmente las demandas de su medio (Gabel, 2005, p.17). Así mismo, menciona que tiene una diversidad de actitudes, habilidades y competencias no cognitivas (López, 2008).

También Pinedo (2016), afirma que Goleman en 1998, puntualizó que la inteligencia emocional es una capacidad de las personas para identificar, reconocer sentimientos de sí mismos y de otros. Asimismo, consideró como un conjunto de cualidades esenciales para resolver problemas trascendentales de manera exitosa, mediante la capacidad de automotivación y perseverancia ante las frustraciones; control de impulsos para aplazar la gratificación; amoldamiento del estado anímico; prevención de trastornos que empobrecen las capacidades cognitivas; demostración de empatía (Fragoso, 2015). Boyatzis define como un conjunto de habilidades o capacidades que tiene la persona, su autocontrol, la conciencia hacia los demás y la forma como asume sus relaciones (Carol, 2017). Gabel (2005) señala que Goleman en el 2001, considera las competencias emocionales como rasgos de personalidad, asimismo, como un componente de la inteligencia emocional.

Fernández y Extremera (s.f.), en base al modelo de Mayer y Salovey, sustenta la inteligencia emocional como una habilidad que tiene la persona para percibir de manera

adecuada y precisa los sentimientos, asimismo, es la capacidad para asimilar y comprender estados de ánimo para regular y modificar, tanto de sí mismo como de los demás.

2.2.1.3 Modelos de la inteligencia emocional

En la literatura, encontramos: el modelo de las habilidades, modelos de personalidad y los modelos mixtos que complementan a ambos (García y Giménez, 2010, p.46).

Los modelos mixtos, se caracterizan porque tienen una mezcla de habilidades con otros rasgos que pertenecen a la personalidad como es el, autoestima, optimismo, asertividad, competencia social. Cifuentes (como se citó en Salovey y Mayer 1990, p.13). Los modelos de habilidades están centrados en el análisis de los procesos del pensamiento y sentimiento, en comparación de otros modelos que se enfocan solamente en la percepción y regulación de estos (Gabel, 2005).

Cabe mencionar a los principales representantes como Daniel Goleman y BarOn, estos autores consideran en sus modelos rasgos de personalidad que involucran la frustración, la motivación, control o regulación de impulsos, manejo de estrés, ansiedad, confianza, persistencia y asertividad. Entre tanto el modelo de las habilidades fundamenta su estudio en habilidades para procesar información emocional, sin incluir componentes de personalidad. Salovey y Mayer es el representante más relevante de este modelo. Hay modelos que consideran elementos como la personalidad, las habilidades cognitivas y factores personales (García y Giménez, 2010).

A. Modelo de Goleman

Goleman considera que el cociente intelectual es un complemento del cociente emocional más no se oponen, esto se observa en las relaciones que establece. Es una teoría que engloba procesos cognitivos como no cognitivos. El modelo original de Goleman considera 5 fases: 1) La autoconciencia emocional, conciencia de los propios estados internos que vivimos, reconocerlo y entenderlo; 2) La autorregulación, adapta y controla los impulsos y emociones; 3) la motivación, habilidad para favorecer el logro de metas; 4) Conciencia de los sentimientos, empatía y emociones de otra persona; 5) Las habilidades sociales como capacidad de respuesta adecuada. Se da la aplicación de este modelo en entornos organizacionales y laborales (Fernández y Giménez, 2010). Posteriormente reduciendo a cuatro fases en el 2001, donde cada fase está compuesta por veinte habilidades. 1) Autoconciencia, capacidad para conocer nuestros propios recursos, preferencias y

sensaciones; 2) Autocontrol, conducir nuestros propios sentimientos, estados e impulsos; 3) Conciencia social, identificar emociones, sentimientos y necesidades de los demás; 4) Manejo de relaciones, habilidad para conducir adecuadamente relaciones, construyendo redes de apoyo social. Boyatzis et al. (2000) investiga y pone a prueba cuatro factores de competencias con las 18 habilidades sociales y emocionales.

Tabla 1: Inventario de las habilidades emocionales

<p>Autoconciencia Emocional: reconoce sus emociones y efectos. Autoevaluación acertada: conocer limitaciones y fortalezas propias. Autoconfianza: sentido de las capacidades y méritos propios.</p>
<p>Autodirección Autocontrol: control de emociones e impulsos propios. Fiabilidad: demuestra integridad y honestidad. Conciencia: demuestra responsabilidad. Adaptabilidad: tolerancia a obstáculos o cambios. Logro de orientación: sentido interno de perfección. Iniciativa: precisión para actuar.</p>
<p>Aptitudes sociales Influencia: relaciones interpersonales. Comunicación: escrito. Conducción de conflictos: solución. Liderazgo: direccionamiento. Cambio catalizador: iniciativa y cambio Construye vínculos</p>
<p>Relación de dirección Trabajo en equipo y colaborativo. Visión compartida de trabajo en equipo. Trabajo en conjunto con objetivos distribuidos.</p>

Fuente: Boyatzis et. al. 2000 citado por (Gabel, 2005)

B. Modelo de BarOn

Guevara (2011) señala que BarOn en 1997, fundamenta su modelo en competencias para explicar la relación de una persona con los demás y su entorno, donde se interrelaciona lo emocional con lo social. Estos factores influyen en la habilidad general para adecuarse a presiones y demandas del entorno. Considera cinco dimensiones: 1) Intrapersonal: analiza el yo interno, dividido en: percepción emocional, autoconcepto, asertividad, autorrealización y la independencia; 2) Interpersonal: habilidad para comprender emociones de los demás, dividida en responsabilidad social y empatía; 3) Manejo de estrés, habilidad de poseer un

panorama optimista y positiva con subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos; 4) Estado de ánimo: habilidad para adaptarse, resolver problemas personales y sociales, aquí se considera como subescala a la felicidad y el optimismo; 5) Adaptabilidad, considera resolución de problemas dividida en subescalas como: prueba de realidad y la flexibilidad. Asimismo, BarOn dividió las capacidades emocionales en básicas y facilitadoras, considerando como capacidades básicas: las relaciones sociales, enfrentamiento a presiones, resolución de problemas. control de impulsos, la autoevaluación, asertividad, autoconsciencia emocional, empatía y la flexibilidad, Y como capacidades facilitadoras considera la alegría, la autorrealización, el optimismo, la independencia emocional y la responsabilidad social (Gabel, 2005, p.18).

C. Modelo de Mayer y Salovey

En 1990, la inteligencia emocional fue definida por Mayer y Salovey como la capacidad para reconocer e interpretar adecuadamente signos y eventos emocionales de sí mismo y de los demás, además, dirigir los pensamientos y comportamientos, (Vera, 2016, p.24). En 1997, concretizan cuatro componentes: 1) Percepción emocional, considera la habilidad para percibir sentimientos, valorarlos y expresarlos; 2) Facilitación emocional, habilidad de promover y acceder a las emociones; 3) Comprensión emocional, es la habilidad para reconocer signos emocionales; 4) Regulación emocional, habilidad de mitigar y potenciar emociones positivas (Bisquerra, 2020).

Fernández y Extremera, en la investigación titulada “Inteligencia emocional y educación de emociones desde el modelo Mayer y Salovey”, definen cuatro factores. 1) Percepción emocional, como habilidad para identificar sus sentimientos y de los que le rodean. Es decir, presta atención, descodifica señales emocionales de los demás (movimientos corporales, expresiones faciales, tono de voz) e identifica correctamente sus mismas emociones (estados de ánimo, sensaciones cognitivas y fisiológicas), la percepción se pone en práctica ejemplo cuando el docente da una mirada seria a los estudiantes que están haciendo bulla en el aula y estos inmediatamente regulan sus acciones, también cuando el docente percibe que sus estudiantes están aburridos (decodifica información en los rostros) y actúa cambiando la consonancia de la sesión de clase. También puede ser cuando los docentes son capaces de identificar desarmonía entre lo que sienten y lo que dicen, esto le permitirá brindar apoyo y comprensión cuando sea necesario. 2) La facilitación emocional, habilidad que antepone procesos cognitivos elementales, centrando la atención en lo importante, Propone que las

emociones positivas actúan en nuestro razonamiento procesando la información. Por ejemplo, determinados estudiantes necesitan un estado anímico positivo para estudiar, concentrarse; mientras que otros requieren de una tensión para que les ayude a enfocarse en la tarea, permitiéndoles memorizar y razonar mejor. También cuando el docente propicia actividades creativas mediante la música. Por tanto, la perspectiva de los problemas cambiará de acuerdo a los estados emocionales, 3) Comprensión emocional, habilidad de reconocer los niveles de sentimientos desglosando señales emocionales, causas de su estado de ánimo y consecuencias de sus acciones, interpreta la representación de emociones complejas, como por ejemplo, el remordimiento por haber ofendido a un compañero, o cuando un estudiante ofrece apoyo y/o se pone en el lugar de su compañero que tiene problemas (enfermedad, malas notas, divorcio de sus padres), también cuando los docentes son capaces de reconocer que algún estudiante tiene problemas fuera del aula, entonces adapta las explicaciones para motivar o desmotivar según el caso, cortar una broma en el momento adecuado y preciso. 4) La regulación emocional, es la capacidad de apertura a sentimientos para regularlos, fortaleciendo emociones positivas y aplacando las negativas mediante prácticas de distintas estrategias de regulación. Comprende el manejo interpersonal e intrapersonal, Por ejemplo, cuando un estudiante está implicado en un conflicto interpersonal y logra resolver de forma adecuada significa que puso en marcha sus habilidades de regulación, De igual forma, cuando los estudiantes se llenan de ansiedad frente a las evaluaciones cada uno de ellos emplea distintas estrategias de regulación intrapersonal para tolerar el estrés sin afectar su rendimiento. Otro ejemplo, cuándo el docente sabe en qué momento alentar a sus estudiantes para el logro de su propósito, impulsando a ser cautelosos ante un próximo examen, también, cuando dos alumnos se pelean el docente actúa como un mediador neutral y reflexivo (Fernández y Extremera, 2005).

Este estudio se fundamenta especialmente por el modelo de las habilidades conocido también como el modelo de las cuatro fases de la inteligencia emocional.

2.2.2 Actitud

2.2.2.1 Definiciones de actitud.

Según la RAE, “la actitud es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un Gobierno”. La otra definición hace referencia a la postura cuando expresa un estado de ánimo.

En 1967, Young sostiene que la actitud cuenta con una mirada amplia y estrecha; primeramente, estrecho, porque señala como una predisposición cinética y mental a la acción. Luego, tuvo mayor alcance y señala como una tendencia específica o generalizada que inciden en la apreciación de las situaciones nuevas (Ordoñez, 2016).

La actitud, es la propensión sistematizada para percibir, razonar, sentir y comportarse ante una situación u objeto determinado. Es un sistema perdurable de creencias que influye de forma selectiva en el comportamiento de la persona (Kerlinger y Lee, 2002, p.38). La actitud cambia favorable o desfavorablemente hacia un objeto, puesto que es una predisposición aprendida, estable, no innata (Morales, 1998). En 1975, Gagné sostiene que la actitud es un estado interno aprendido que incide de forma personal en las capacidades aprendidas que se concentra en el comportamiento (Mamani, 2012).

Gordon Allport, describió la actitud como un aspecto neurológico y mental de atención, organizada por medio de la práctica, que puede ejercer influencia directa como respuesta de la persona frente al objeto que se le presente (Fernández, 2014, p.10)

2.2.2.2 Teoría de la actitud.

La psicología social abarca la teoría de la actitud. Para Umanzor (2011), las teorías del aprendizaje señalan que se aprenden actitudes de la misma forma que se aprende todo lo demás, aprendemos sentimientos, pensamientos y acciones. El aprendizaje se mantendrá en la medida en que sea recompensado, La teoría del aprendizaje considera a la persona un ente pasivo, donde lo que aprende dependerá de la intensidad de los elementos positivos y negativos que aprendió con anterioridad. El modelo de consistencia cognitiva señala que las actitudes, las creencias y el comportamiento son consistentes entre ellos, pero la contradicción entre dos estados de conciencia genera cambios en su pensamiento o acciones de las personas para ser coherentes (Katz, 1960; McGuire, 1960). El modelo de disonancia cognitiva: Festinger afirma que si hay actitudes, ideas u opiniones que se desdican, entonces se genera disonancia cognitiva, haciendo algo para disminuir esta disonancia. Cuando se hace lo contrario a las creencias sobre lo correcto, se produce disonancia cognitiva por desafiar las reglas de la lógica.

2.2.2.3 Componentes de la actitud.

En su investigación sobre las Actitudes y comportamiento social Fernández (2014), menciona que Aroldo Rodríguez define a la actitud como una estructura duradera de cogniciones y creencias, cargada de afectos hacia un determinado objeto, que predispone a una acción en favor o en contra. Asimismo, considera la concepción tripartita de la actitud donde señala que está conformada por tres componentes como: 1) El componente cognitivo, abarca un conjunto de percepciones del objeto, basados en la información que se tiene del mismo, por ello es indispensable que exista una imagen cognitiva para que se origine la actitud. El afecto dependerá de la intensidad que se tiene de la representación cognitiva; 2) Componente afectivo, está relacionado con las emociones y sentimientos de la persona, esto dependerá de las experiencias favorables o desfavorables respecto al objeto; 3) El componente conductual, comprende la disposición a la acción. También Morales en 1998, señala que la actitud la conforman tres elementos: lo cognitivo, percepciones sobre el objeto; el afectivo, sentimientos hacia el objeto y conativo-conductual, las intenciones o disposiciones hacia el objeto (Ordoñez, 2016).

2.2.2.4 Actitud hacia la matemática

Las actitudes hacia la matemática, viene a ser el aprecio, la valoración a esta materia y el interés por aprender, donde sobresale el componente afectivo más que el cognitivo; exteriorizando interés, satisfacción, curiosidad y valoración. Las actitudes matemáticas poseen una naturaleza cognitiva, está referida a la forma de manejar las capacidades genéricas, como la apertura mental, el carácter crítico, la flexibilidad del pensamiento, la objetividad, etc., que son fundamentales para trabajar las matemáticas (Gómez- Chacón, 2009).

Para Blanco, Soto y Orlando (2014), uno de los primeros en explicar acerca de las actitudes hacia las matemáticas fue Mandler (1989), cuando señala que los alumnos al recibir continuamente estímulos para el aprendizaje de las matemáticas, producen tensiones y reacciones positivas o negativas. Estas respuestas se darán de acuerdo a sus creencias que tengan de sí mismos y de la asignatura. Si estas situaciones se repiten, van a producir reacciones positivas o negativas (emociones), consolidando las actitudes.

Auzmendi en 1991, señala que la actitud hacia la matemática viene a ser una predisposición para replicar favorable o desfavorablemente ante un objeto determinado, la matemática y las actitudes pueden establecer aprendizajes, asimismo, estos aprendizajes pueden intervenir en

la estabilización de la actitud (Mamani. 2012). Además, en 1998 Bazán y Sotero considera tres componentes para la actitud hacia la matemática: 1) El afectivo, comprende sentimientos; 2) El cognitivo que conlleva las ideas y creencias y 3) El comportamental que es la predisposición para actuar de manera específica, alejándose o acercándose hacia la matemática (Quiza, 2019).

2.3 Bases filosóficas

2.3.1 Bases filosóficas de la educación

Ciencia que estudia el comportamiento de la educación a lo largo de su historia, las diversas concepciones y cómo estas comprenden el hecho educativo, sus elementos y los principales movimientos. Intenta comprender su esencia, su naturaleza e interpretar la realidad por medio de la reflexión y valores de la educación, para formar al hombre integralmente. La filosofía, es la concepción del mundo y de la vida, tiene influencia en la conducta. El educador para emprender esta misión, debe de trazar por lo menos, un esbozo del punto a donde quiere llegar, es decir, debe tener en cuenta que hombre desea formar. Por tanto, la filosofía de la educación tiene como finalidad definir la esencia, el sentido, el significado y definir el propósito de la educación respecto con la vida (Cimaomo, 2018).

Actualmente, la función del docente, es brindar las condiciones necesarias para para que el estudiante logre aprendizaje. Por ello, las situaciones que se formulen deben estar relacionados con sus necesidades, su interés y sus objetivos de los estudiantes. Hay una diversidad de enfoques que se han elaborado en el transcurso de la historia, por ejemplo: El idealismo, corriente filosófica que afirma: la conciencia predomina sobre la materia, es decir, la idea es independiente de la materia, este modelo preserva la noción del alma, la existencia de un ser supremo. Sostiene que el conocimiento verdadero puede adquirirse solamente a través del pensamiento o la consciencia. Para esta corriente la educación no es un fin, sino un medio para un objetivo específico. Los filósofos representantes de esta corriente filosófica son: Platón (padre del idealismo), Descartes, Leibniz, Kant y Hegel (Morgado, 2021). Para el idealismo de Platón, la educación debe desarrollar el carácter, porque para encontrar la verdad se necesita de carácter firme y de disciplina, asimismo, señala que la verdad no se encuentra en el mundo material porque es cambiante e imperfecto, la verdad solo existe como un fin en sí mismo y las ideas son útiles porque son verdaderas. El realismo como una corriente filosófica plantea: que los objetos percibidos, tienen una existencia independiente y va más allá del observador. Según Aristóteles, la finalidad de la educación es lograr la

felicidad del ser humano; señala que la persona feliz es la que consigue la sabiduría y la prudencia (Anaya, 2016). La enseñanza basada en el realismo, da mayor importancia a la materia a enseñar que al estudiante. El estudiante es un ente pasivo, todo el proceso lo realiza el docente, no considera las particularidades de cada uno, por ello no es una enseñanza individualizada. El pragmatismo subordina el pensamiento a la acción, donde las ideas abstractas no son hechos, señala que la práctica a través de la actividad será verdadera si funciona, considera que el hombre responde a estímulos (Montaño, 2020). En tal sentido, la escuela debe promover el pensamiento crítico en el estudiante, fomentando el saber hacer, movilizandocompetencias para que puedan lograr su proyecto de vida y vivir en armonía con los demás.

El reconstruccionismo busca que el bien sea para toda la sociedad más no individual, es decir trata de construir una sociedad justa, que fomente la solución de problemas reales de su medio, sin distinción de clases sociales, aprendan en base a sus experiencias. Por ello la escuela debe ser un medio de cambio, que lleve a cabo el aprendizaje activo, que promueva la investigación, la autorreflexión, el pensamiento crítico (Géigel, 2015).

2.3.2 Bases sociológicas de la juventud

La sociología de la juventud, sustenta diversas teorías acerca de los jóvenes, estableciendo complejas relaciones entre la política pública, la educación y la ciencia. Desde la visión empírica, tenemos al modelo funcionalista de los ciclos vitales como teoría tradicional, considera: 1) La juventud, como categoría social; 2) Determinación de la categoría social teniendo en cuenta criterios demográficos. La edad es un principio que delimita al objeto de estudio. Brunet y pizzi (2013) en su estudio “Delimitación sociológica de la juventud” refiere que Comas, (2007:163), todos los jóvenes pueden ser considerados como categoría social, ya que están reconocidos como tal. Los jóvenes, son objetos de políticas específicas que engloban ventajas, oportunidades y opciones. que lo pierden después de esta etapa De esta manera, se congrega a los jóvenes, sin tener en cuenta otras variables estructurales que puedan tener. Según París et al. (2006), la clasificación de la juventud, como grupo, responde a las siguientes situaciones: 1) Politización sociológica, debido a las instituciones públicas que participan en la concepción de la juventud, 2) La supeditación del manejo de fuentes secundarias acerca de los jóvenes por parte de los investigadores, que funcionan con una muestra en la variable edad, y 3) El interés de contrastar los resultados obtenidos de investigaciones existentes acerca de la juventud. La estructura funcionalista demuestra dos

posturas: del modelo adultocrático, que considera lo que le falta para llegar al esplendor de la adultez y el modelo cultural que considera a la juventud como una fase llena de vida enfocadas en identidades juveniles sin tener en cuenta los aspectos materiales. El enfoque biográfico, también denominado enfoque de la transición, ofrece alternativas a las disertaciones homogeneizadoras acerca de la juventud. No obstante, acepta la posición juventud, demarcada por criterios sociales semejantes para todos los individuos; la sociología de la transición resalta la pluralidad de la trayectoria biográfica de los jóvenes. Pluralidad debido a la conceptualización de la juventud, considerada como un proceso social articulado y estructurado en todo el trayecto de transición escolar, laboral y doméstica (Cardenal, 2006). Sus representantes más destacados son: Galland (1985), Coleman y Husen (1985), Andy Furlong y Fred Cartmel (1997). El enfoque nominalista, se fundamenta en las definiciones de Mannheim (1993), quién considera que los individuos nacidos en un mismo período no forman necesariamente una misma categoría social, por lo tanto, no deben ser analizados de esa manera sociológicamente. Mannheim enfoca como un grupo social a todos los individuos que pasan por un mismo acontecimiento social y el mismo periodo de sus vidas, es decir, confronten desde la misma categoría social. La estructura de la posición generacional, establecida en base a los ciclos vitales y a la posición de las clases fijada por las condiciones económicas y sociales del individuo; favorece una vivencia y pensamiento específico, que encaja particularmente en el desarrollo histórico (Mannheim, 1993). Bourdieu (2008), afirma: sociológicamente a la juventud se debe delimitar dentro de un sistema de relaciones sociales, donde se precise sus fronteras entre clases de edad dentro de cada espacio social. Critica la implantación de las fronteras de la edad, argumentando que la juventud y la vejez no son condiciones objetivas, más bien son posturas sociales que se originan y reproducen permanentemente por la lucha de poderes entre los individuos. Bourdieu plantea que es necesario, comprender las leyes precisas respecto al envejecimiento de cada campo, o sea, que, en cada campo se deben definir las dinámicas de sujeción entre los distintos niveles sociales, la distribución del capital, las bases en que se asientan, los intereses de poder, ritmos de sucesión para acceder al poder y, por último, la segmentación de los jóvenes y viejos. Por tanto, señala que se debe considerar la estructura de los campos, estrategias y la práctica de los individuos condicionados por su categoría y su habitus (dialéctica entre la posición social y su concreción en prácticas, estilos de vida e interiorización de su posición). Para Bourdieu, los campos poseen propiedades elementales como: 1) Tienen estructuras y jerarquías las posiciones; 2) Suceden luchas permanentes por

definir permanentemente la estructura del campo; 3) se desempeñan capitales específicos, y 4) Se moviliza una creencia específica.

2.4 Definición de términos básicos

Inteligencia emocional:

Es la habilidad de percepción, valoración y expresión de emociones precisas, también, es habilidad para generar o acceder a los sentimientos, que facilitan el pensamiento; asimismo, es la habilidad para conocer y comprender emociones para regularlos (Mayer y Salovey, 1997) en (Fernández y Extremera, 2005).

Fernández-Berrocal y Extremera (2005), define:

Atención emocional, es una tendencia del individuo para observar, analizar sus propias emociones y sentimientos, valorando los estados afectivos basados en su vivencia emocional (Swinkels y Giuliano, 1995; Salovey et al., 1995; Gohm y Clore, 2000).

Claridad emocional, habilidad para identificar, distinguir y describir emociones. Es la capacidad que uno siente, bien o mal.

Reparación emocional, habilidad para el manejo de sus emociones y de los demás, interrumpiendo sus emociones negativas y extendiendo las positivas.

Según Gargallo, Pérez, Fernández y Miguel (2007) definen:

Actitud: Evaluación de los resultados de la conducta, en forma favorable o desfavorable que concierne al mismo sujeto. Es la predisposición para la realización o no de la conducta. Un elemento especial de la actitud viene a ser el afectivo-evaluativo.

Creencia: Contiene conceptos relacionados con el conocimiento de su medio, como la idea, la opinión e información. Las creencias, en el contexto actitudinal, son entendidas como ideas que tiene la persona en base a la información acerca del objeto, mostrando conductas positivas o negativas hacia dicho objeto.

Conducta: Es la acción, realización de actos de un individuo frente al objeto. Se refiere a la acción concreta en un sentido estricto, no son intenciones de la realización de la conducta.

Actitud hacia la matemática: Es una predisposición que engloba “las creencias (componente cognitivo), sentimientos (componente afectivo) y la actuación peculiar del

estudiante, aproximándose o apartándose de la matemática (componente comportamental)” (Bazán y Sotero, 1997, p.62).

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

La inteligencia emocional del docente se relaciona significativamente con las actitudes hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la institución educativa coronel Pedro Portillo Silva, 2019.

2.5.2 Hipótesis específicas

- La atención emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.
- La claridad emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.
- La reparación emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.

2.6 Operacionalización de las variables

2.6.1 Inteligencia emocional

Definición conceptual

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer e interpretar adecuadamente signos y sucesos emocionales de otros y de sí mismos, produciendo procesos con sentido emocional, pensamientos y comportamientos efectivos, adecuados a los objetivos personales, o sea, es la capacidad de la persona para entrar a sus propias emociones, coincidiendo e integrando con su experiencias (Mayer y Salovey 1990) en (Vera, 2016, p.24).

Definición operacional

Es la habilidad de percepción, expresión de emociones precisos y la habilidad para generar o acceder a los sentimientos, que facilitan el pensamiento; asimismo, es la habilidad para conocer y comprender emociones para regularlos (Mayer y Salovey, 1997) en (Fernández y Extremera, 2005).

Tabla 2: Operacionalización de la Inteligencia Emocional

Variable	Dimensión	Indicador
Inteligencia Emocional Es la habilidad de percepción, valoración y expresión de emociones precisos, también, es habilidad para generar o acceder a los sentimientos, que facilitan el pensamiento; asimismo, es la habilidad para conocer y comprender emociones para regularlos” (Mayer y Salovey, 1997) en (Fernández y Extremera, 2005).	Atención emocional Inclinación de las personas a valorar y examinar sus emociones.	Presta atención a sus propios sentimientos Se preocupa mucho por lo que siente. Piensa en sus emociones
	Claridad emocional Habilidad para reconocer, distinguir y describir emociones.	Reconoce sus sentimientos Define sus sentimientos
	Regulación emocional Capacidad para impedir estados emocionales negativos y extender los positivos. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)	Tiene visión optimista Piensa en cosas agradables cuando le va mal.

Fuente: Elaboración propia

2.6.2 Actitudes hacia la matemática

Definición conceptual

Para Allport, la actitud viene a ser un estado mental y neurológico que se organiza por medio de las experiencias, suficiente para ejercer influencia activa en las respuestas del individuo hacia un objeto con que está vinculado (Fernández, 2014).

Definición operacional

Es una predisposición que engloba las creencias como componente cognitivo, los sentimientos como componente afectivo y la actuación del estudiante como componente conductual, que se acerca o se aleja de la matemática (Bazán y Sotero, 1997, p.62).

Tabla 3: Operacionalización de la actitud hacia la matemática

Variable	Componente	Indicador	Ítem	
			Positivo	Negativo
Es una predisposición que engloba las creencias como componente cognitivo, los sentimientos como componente afectivo y la actuación del estudiante como componente conductual, que se acerca o se aleja de la matemática (Bazán y Sotero, 1997, p.62).	Cognitiva	Expresa confianza hacia la matemática	3, 11, 19,27, 31	
	Pensamientos, conocimientos creencias ideas hacia la matemática.,	Demuestra habilidad hacia la matemática.		7, 15,23
	Afectiva	Demuestra Afectividad hacia la matemática.	1,9,17, 25.	5,13,21, 29.
	Afectos y emociones l hacia la matemática.	Demuestra ansiedad hacia la matemática.	8,16,24	4,12, 20,28
	Conductual	Expresa a aplicabilidad.	2,6,10, 18,22,26	
	Predisposición responder, comportamiento frente a la matemática.	Demuestra Predisposición		14,30

Fuente: Bazán y Sotero (1997) según (Mamani, 2012, p.24)

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

Se ha realizado un estudio correlacional, transversal, recogiendo la información (recojo de datos) en una sola fase para detallar las variables de estudio, revisar su repercusión, relación en determinado tiempo (Hernández, et. al.2006).

El estudio tiene un diseño correlacional descriptivo, pretende encontrar la correlación de la inteligencia emocional del docente con la actitud hacia la matemática.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

Alumnos del cuarto y quinto secundaria de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, conforme se detalla en la tabla 4, la población se ha seleccionado deliberadamente, ya que, es manejable en su totalidad

Tabla 4: Población de estudiantes

Grado	Cuarto	Quinto
Secciones		
A	24	30
B	25	28
C	22	30
D	24	30
E	24	
Total	119	118

3.2.2 Muestra

Se obtuvo la muestra de manera aleatoria simple, donde los estudiantes del estudio, tienen la igual probabilidad de ser elegidos, determinando peculiaridades y la cantidad de la muestra (Hernández-Sampieri et al.,2014). Se han seleccionado 190 estudiantes, considerando 0,05 como nivel de significancia. Dónde $190/237 = 0,80$; $0,80 > 0,05$ por tanto es significativa.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Se ha aplicado el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), instrumento conformado por 24 reactivos. Esta escala tiene tres componentes: La primera componente conformada por la atención a los propios sentimientos, la segunda componente conformada por claridad emocional y el componente de reparación emocional de los estados de ánimo. Todos los componentes, se valoran mediante 8 reactivos. Para su aplicación de este instrumento se solicitó a los estudiantes que valoren el nivel en el que están de acuerdo o desacuerdo. El instrumento tiene escalas tipo Likert, que se consideran desde 1 hasta 5, es decir, desde nada de acuerdo hasta totalmente de acuerdo, respectivamente.

De acuerdo a los estudios desarrolladas en España por Extremera y Fernández-Berrocal (2005), han llevado a cabo una adecuación del TMMS-48 al castellano consiguiendo: Que las propiedades psicométricas sean parecidas a la escala original. Actualmente hay un modelo más preciso del TMMS-48, la cual, sostiene todos los componentes del modelo original, sin embargo, este modelo contiene la mitad de ítems, donde se ha mantenido los reactivos que tienen mayor consistencia interna. El TMMS-24, está conformada por 24 reactivos, dividida en tres componentes o dimensiones, cada componente contiene 8 ítems, la confiabilidad de cada componente se presenta a continuación: Para atención emocional, $\alpha = 0,90$; claridad, $\alpha = 0,90$; y reparación, $\alpha = 0,86$. De Igual manera, cuenta con una fiabilidad de test-pretest idónea, donde la atención, $\alpha = 0,60$; claridad, $\alpha = 0,70$; y la reparación, $\alpha = 0,83$. Los tres componentes se relacionan adecuadamente y en la misma dirección tal como la versión TMMS-48 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Estos autores proponen utilizar la versión en español del modelo reducido de 24 ítems. (p.103)

Asimismo, Chang (2017), en la investigación denominada “Relación entre la inteligencia emocional y el estrés en pacientes de psicología” evaluó la confiabilidad

empleando el coeficiente de Cronbach, obteniendo: atención emocional $\alpha = 0.837$; la claridad $\alpha = 0.866$; y reparación $\alpha = 0.883$. Además, llevó a cabo una validación semántica por medio del criterio de jueces, conformado por 10 expertos obteniendo adecuados resultados para todos los ítems.

Para medir la actitud se ha utilizado: la “Escala de actitudes hacia la matemática (EAHM)” conformada por 31 ítems, se muestra en la tabla 5. Cada reactivo se valora en una escala tipo Likert, que varía de 1 a 5, es decir, se ha considerado 1 al criterio “totalmente en desacuerdo” y 5” totalmente de acuerdo”. El instrumento se empleó a partir de la validación realizada por Bazán y Sotero (1997) en estudiantes ingresantes a la Universidad Agraria la Molina, con una consistencia interna de Alpha de Cronbach de 0,9063; consta de 18 ítems positivos y 13 ítems negativos. Este instrumento fue adecuado por Mamani (2012), quién agrupó esta variable en tres dimensiones: la cognitivo, afectiva y conductual, validado por 7 expertos de la Universidad San Ignacio de Loyola, logrando 0.99, es decir, una alta validez y una consistencia interna de $\alpha = 0.884$. Para la evaluación de los datos, se sumaron todos los ítems concernientes a cada una de las dimensiones para conseguir el puntaje total de cada estudiante. Se planteó una escala formada por cuatro niveles del mismo tamaño que se determinó teniendo en cuenta el mínimo puntaje y máximo, para medir las categorías de cada dimensión, Esta escala varía desde, bajo, medio, alto .

Cuánto más altos sean los puntaje s nos indica que las actitudes hacia la matemática son desfavorables, es decir, muestran un rechazo al área.

Tabla 5: Actitudes hacia la matemática

Cuestionario de Actitudes hacia la matemática	
Nombre	
Autor:	Henry Sotero y Jorge Bazán G.
País:	Perú -1997
Objetivo:	Determinar la correlación de la actitud hacia la matemática y el rendimiento académico en matemática,
Características	Escala tipo Likert. Conformada por 31 reactivos. Validez: criterio de jueces. Confiabilidad: Alpha de Cronbach de 0.9063
Adecuado por Dimensión	Orlando Mamani_2009 Muestra habilidad (componente cognitivo) Muestra ansiedad y afectividad (componente afectivo) Expresa aplicabilidad (componente conductual)
Validez y Confiabilidad	Aplicación Cronbach global: $\alpha = 0.884$,
Calificación:	Escala de tipo Likert 1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Indeciso 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

Fuente: (Mamani, 2012)

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

El estudio, ha recogido información con la aplicación del TMMS-24 y el cuestionario (EAHM). Para organizar la información y valorar las variables se ha empleado un procesador Statistical Package of Social Sciences (SPSS - 21), sistematizando la información con hojas de cálculo. Se presentan los datos estadísticos en tablas y figuras, asimismo, el análisis y la interpretación se presentan por cada una de las variables con sus dimensiones, considerando las normas APA. Se ha realizado la prueba de normalidad para precisar la población paramétrica o no paramétrica

Análisis e interpretación de datos

Para la inteligencia emocional del docente, los puntajes se obtienen por dimensión. Para atención emocional, los primeros 8 ítems se suman, mientras que para la dimensión Claridad emocional se suman los ítems desde 9 hasta el 16 y finalmente la dimensión Reparación de las emociones se suman del 17 hasta la 24. Luego se compara las puntuaciones teniendo en cuenta la tabla 9, donde se observan puntos de corte de cada dimensión para

hombres y para mujeres, porque presentan ligeras variaciones en las puntuaciones de cada dimensión.

Tabla 6: Puntuaciones del TMMS

Dimensión	Puntuaciones	
	Hombres	Mujeres
Atención	Poca atención_ Requiere mejorar (menos de 21)	Poca atención Requiere mejorar (menos de 24)
	Atención adecuada Adecuado (22 a 32)	Atención adecuada Adecuado (25 a 35)
	Atención alta requiere mejorar (más de 33)	Atención alta requiere mejorar (más de 36)
Claridad	Claridad por mejorar (menos de 25)	Claridad por mejorar (menos de 23)
	Claridad adecuada (26 a 35)	Claridad adecuada (24 a 34)
	Claridad excelente (más de 36)	Claridad excelente (más de 35)
Reparación	Reparación por mejorar (menos de 23)	Reparación por mejorar (menos de 23)
	Reparación adecuada (24 a 35)	Reparación adecuada (24 a 34)
	Reparación excelente (más de 36)	Reparación excelente (más de 35)

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera (2005)

Para las actitudes hacia la matemática se establece valores de: 1, 2, 3, 4, 5 respectivamente para los ítems negativos y de: 5, 4, 3, 2, 1 respectivamente para los ítems positivos, luego se suman. Los valores más altos son los que tienen una actitud negativa, mientras que los puntajes muy bajos tienen mayor actitud positiva. Considerándose la escala tipo Likert como muy desfavorable de 120 a 155, desfavorable de 112 a 119, indiferente de 103 a 111, favorable de 90 a 102, muy favorable de 31 a 89 (Bazán y Sotero, 1997)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

4.1.1. Resultado descriptivo de las variables y sus dimensiones por género

a) Variable 1: Inteligencia emocional

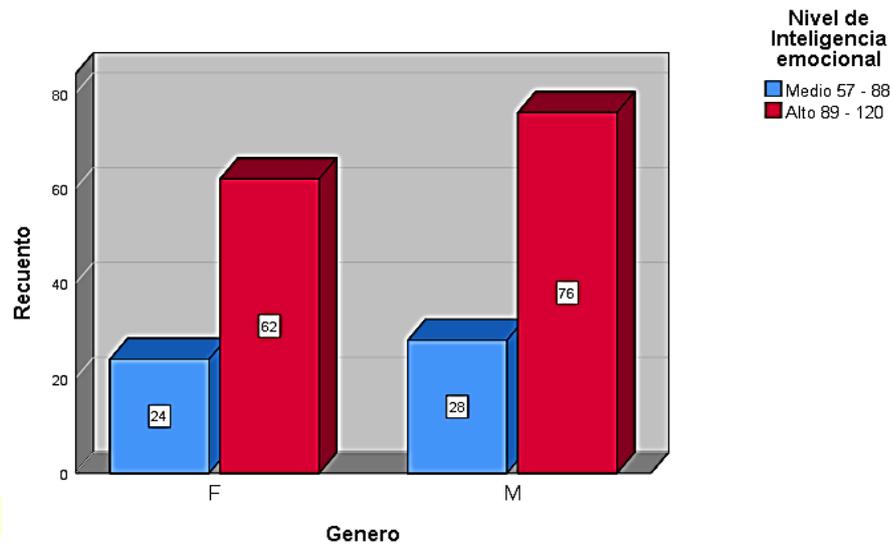
Variable medida por 24 ítems, para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, de tal manera que se realizó la suma de valores de cada ítem contestada por el encuestado. Siendo el puntaje mínimo 24 y máximo 120, estos resultados se muestran a continuación:

Tabla 7: Variable 1: Inteligencia emocional

		Nivel de Inteligencia emocional			
		Medio 57 - 88	%	Alto 89 - 120	%
Género	Femenino	24	12	62	33
	Masculino	28	15	76	40
Total		52	27	138	73

Fuente: elaboración propia

Figura 1: Variable 1 Inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 7 y figura 1, muestran los resultados de 190 estudiantes encuestados acerca de Inteligencia emocional del docente, donde 138 alumnos, creen que la inteligencia emocional del docente es alta (bueno), preponderando 76 alumnos del género masculino frente a los 62 alumnos del género femenino, que también piensan que la inteligencia emocional del docente es alta.

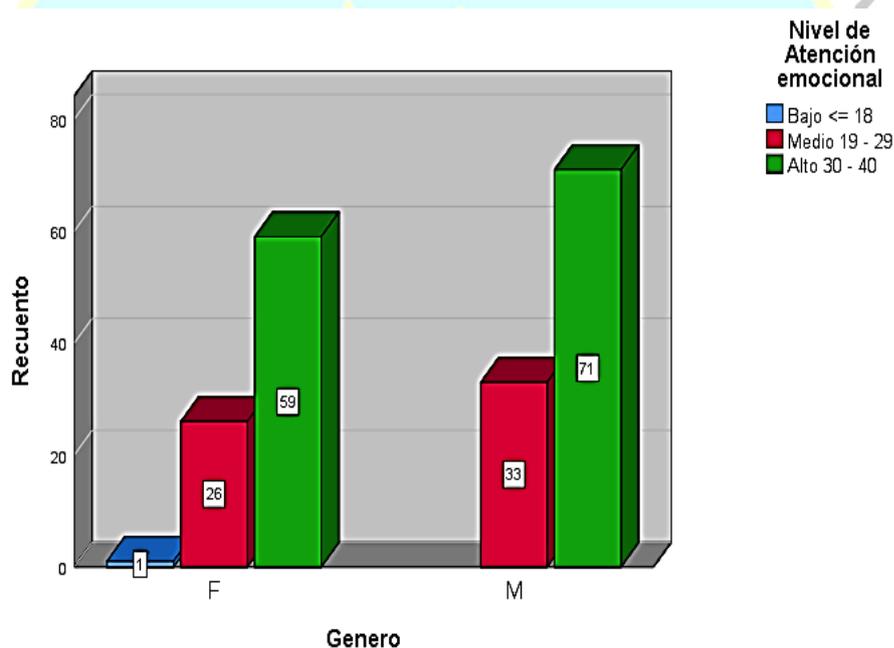
Dimensión 1: Atención emocional

Dimensión medida por 8 ítems, para el análisis estadístico se prosiguió las indicaciones del método Likert, de tal manera se realizó la suma de valores de cada ítem contestada por el encuestado. Siendo el puntaje mínimo 8 y el mayor 40.

Tabla 8: Dimensión: Atención emocional

		Nivel de Atención emocional			Total
		Bajo <= 18	Medio 19 - 29	Alto 30 - 40	
Género	Femenino	1	26	59	86
	Masculino	0	33	71	104
Total		1	59	130	190

Figura 2: Dimensión atención emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 8 y figura 2, muestran los resultados de 190 alumnos encuestados sobre la dimensión. Se infiere que la Atención emocional del docente es alto (requiere mejorar), según la opinión de 130 estudiantes, predominando la opinión de 71 alumnos del género masculino frente a la opinión de 59 estudiantes del género femenino que consideran.

Dimensión 2: Claridad emocional

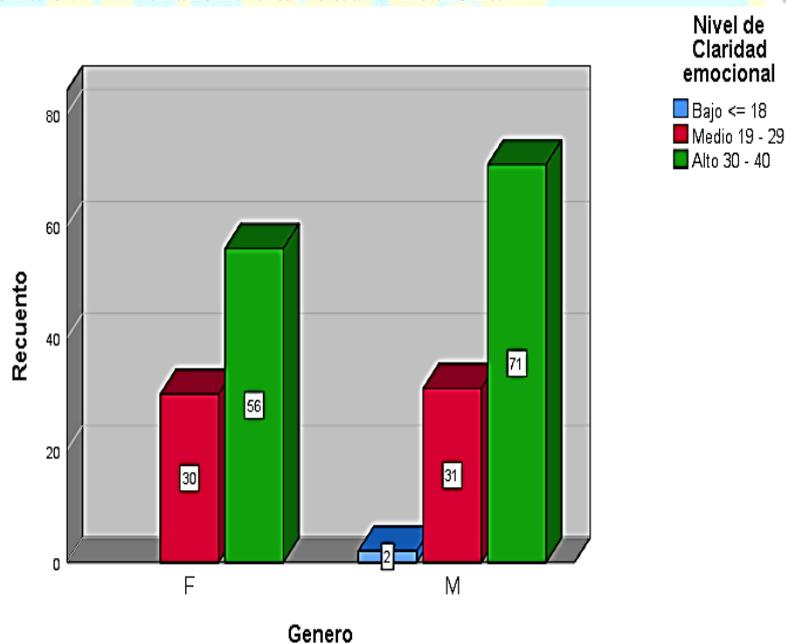
Dimensión medida por 8 ítems, para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, de tal manera que se realizó la suma de valores de cada ítem contestada por el encuestado. Siendo el puntaje mínimo 8 y el mayor 40, estos resultados se muestran a continuación:

Tabla 9: Dimensión: Claridad emocional

		Nivel de Claridad emocional			Total
		Bajo <= 18	Medio 19 - 29	Alto 30 - 40	
Género	Femenino	0	30	56	86
	Masculino	2	31	71	104
Total		2	61	127	190

Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Dimensión: claridad emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 9 y figura 3, muestran los resultados de 190 alumnos encuestados sobre la dimensión Claridad emocional del docente, se observa que la Claridad emocional del docente es alto (bueno), de acuerdo a la opinión de 127 alumnos, preponderando la opinión de 71 alumnos del género masculino en comparación de los 56 alumnos del género femenino, que también consideran que la Claridad emocional del docente es alto (bueno).

Dimensión 3: Reparación emocional

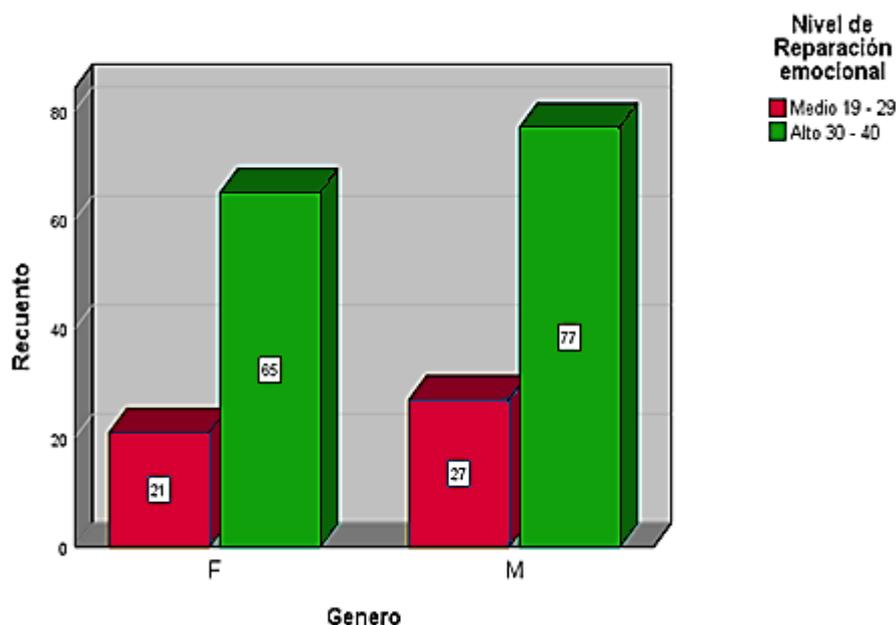
Dimensión medida por 8 ítems, para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, de tal manera, se realizó la suma de valores de cada ítem contestada por el encuestado. Siendo el puntaje mínimo 8 y el mayor 40.

Tabla 10: Dimensión: Reparación emocional

		Nivel de reparación emocional			
		Bajo <= 18	Medio 19 - 29	Alto 30 - 40	Total
Género	Femenino	--	21	65	86
	Masculino	--	27	77	104
Total		--	48	142	190

Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Dimensión: Reparación emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 10 y figura 4, resultado de 190 alumnos encuestados sobre la dimensión Reparación emocional del docente, Se observa que la Reparación emocional del docente es alto (bueno), conforme la percepción de 142 alumnos, preponderando la percepción de 77 hombres en comparación de 65 mujeres que también consideran que la Reparación emocional del docente es alto (bueno).

Variable 2: Actitud hacia la matemática

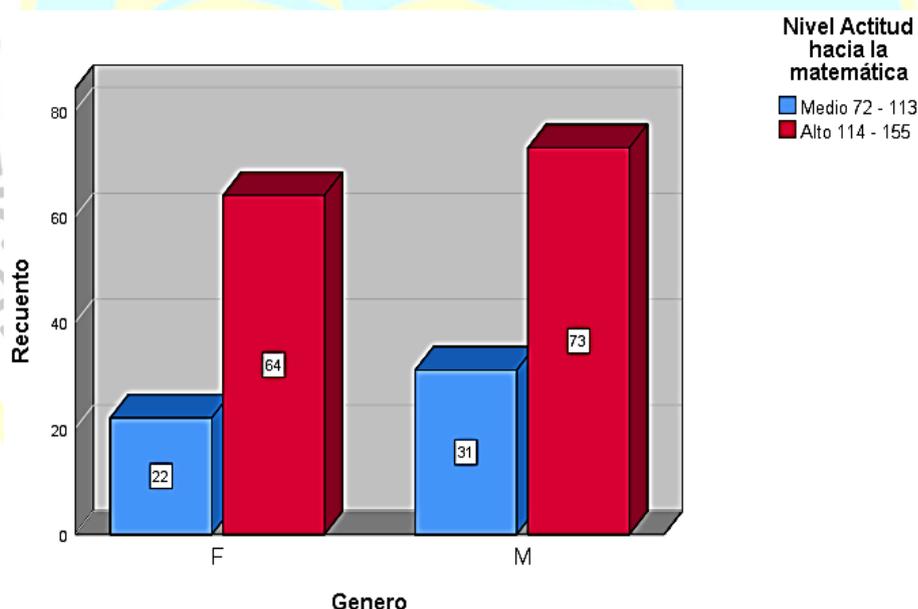
La variable se midió por 31 ítems, para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, de tal manera, que se realizó la suma de los valores de cada ítem contestada por el encuestado. Siendo, el máximo puntaje 155 y mínimo 31, se muestran a continuación los resultados:

Tabla 11: Variable 2: Actitud hacia la matemática

		Actitud hacia la matemática			
		Medio 72 - 113	%	Alto 114 - 155	%
Género	Femenino	22	12	64	34
	Masculino	31	16	73	38
Total		53	28	137	72

Fuente: Elaboración propia

Figura 5.: Variable 2 Actitud hacia la matemática



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 11 y figura 5, muestran resultados de 190 alumnos encuestados acerca de la variable 2, donde la Actitud hacia la matemática es alto en 137 alumnos, predominando 73 alumnos del género masculino frente a 64 alumnos del género femenino donde su Actitud hacia la matemática es alto. Es decir el 72% de los estudiantes tiene una actitud desfavorable hacia la matemática.

Dimensión 1: Cognitiva

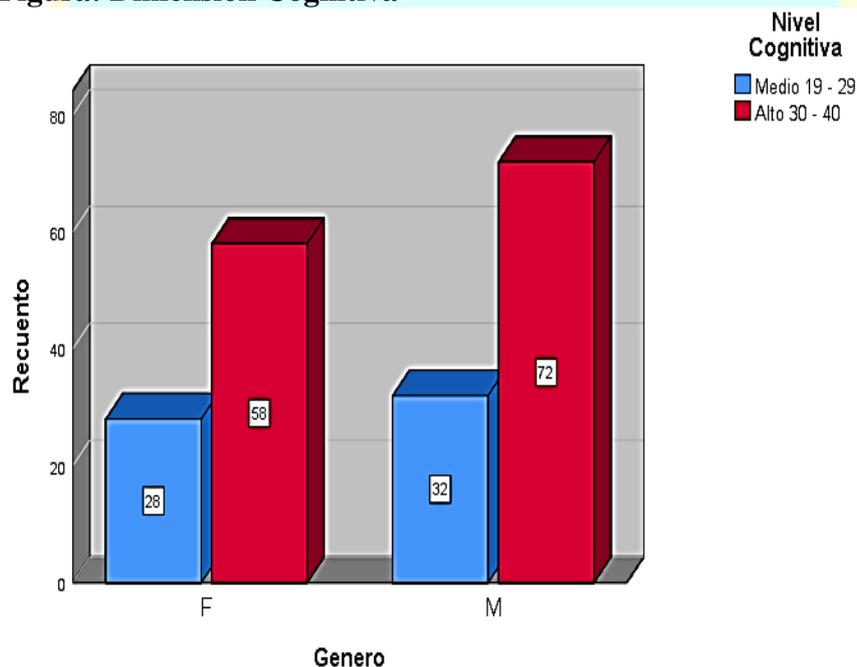
Dimensión medida por 8 ítems (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31), para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, de tal manera que se realizó la suma de valores de cada ítem contestada por el encuestado. Donde, el menor puntaje es 8 y el mayor 40.

Tabla 12: Dimensión Cognitiva

	Medio 19 - 29	Alto 30 - 40	Total
Género Femenino	28	58	86
Masculino	32	72	104
Total	60	130	190

Fuente: Elaboración propia

Figura: Dimensión Cognitiva



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 12 y figura 6, muestran resultados de 190 estudiantes encuestados sobre la dimensión Cognitiva, donde 130 estudiantes están en el nivel alto, predominando 72 estudiantes del género masculino en contraste con 58 estudiantes del género femenino. Es decir sus creencias hacia las matemáticas son negativas.

Dimensión 2: Afectiva

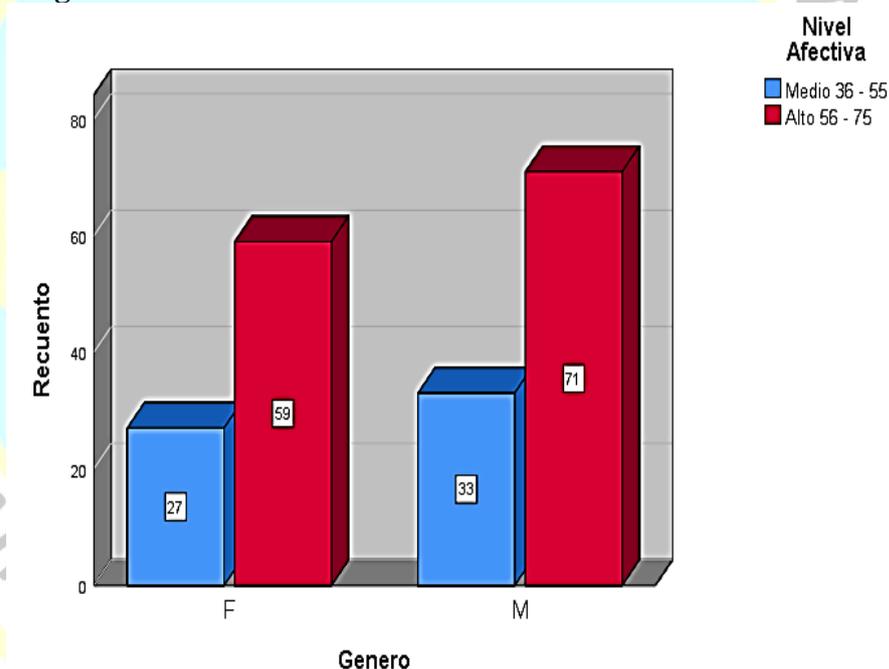
Esta dimensión consta de 15 ítems (1, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 28, 29), para el análisis estadístico se prosiguió con las indicaciones del método Likert, por lo que se realizó la suma de los valores de cada ítem contestada por el encuestado. Teniendo un puntaje mínimo de 15 y máximo de 75, estos resultados se muestran:

Tabla 13: Dimensión Afectiva

		Nivel afectivo		
		Medio 36 - 55	Alto 56 - 75	Total
Género	Femenino	27	59	86
	Masculino	33	71	104
Total		60	130	190

Fuente: Elaboración propia

Figura 7: Dimensión Afectiva



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 13 y figura 7, demuestran los resultados de 190 estudiantes encuestados acerca de la dimensión afectiva, en el cual se visualiza que la dimensión afectiva es alta en 130 estudiantes, predominando 71 estudiantes de género masculino en contraste a 59 estudiantes del género femenino. Es decir, no muestran afectividad hacia el área.

c) Dimensión 3: Conductual

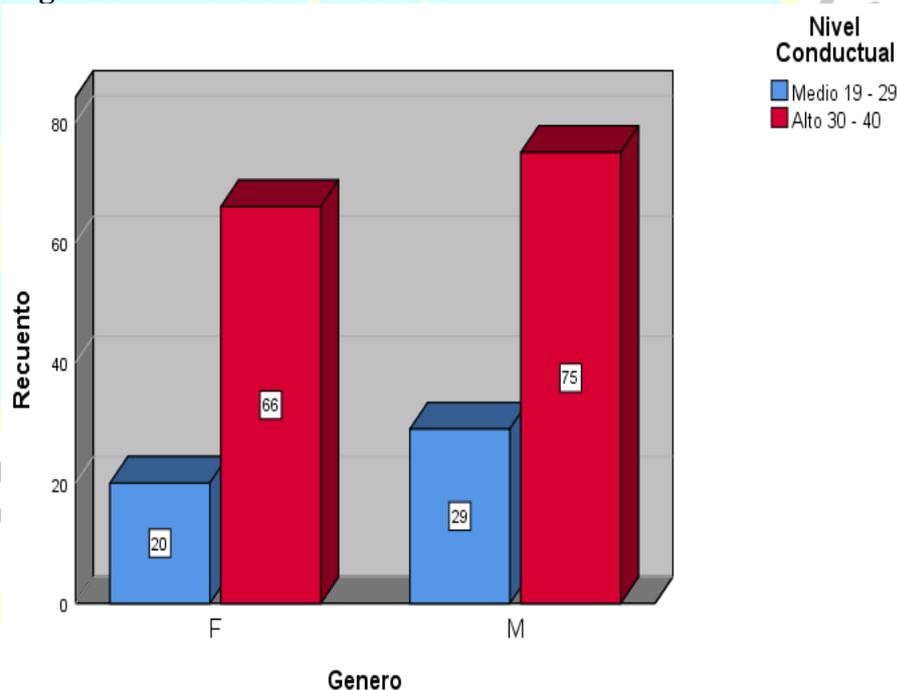
La dimensión conductual está conformada por 8 ítems (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30), que para el análisis estadístico se consideró las indicaciones del método Likert, en tal sentido se realizó la sumatoria de valores de cada ítem que fue respondida por el encuestado. Donde el puntaje mínimo es 8 y el máximo 40, estos resultados se muestran:

Tabla 14: Dimensión Conductual

		Nivel conductual		Total
		Medio 19 - 29	Alto 30 - 40	
Género	Femenino	20	66	86
	Masculino	29	75	104
Total		49	141	190

Fuente: Elaboración propia

Figura 8: Dimensión Conductual



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 14 y figura 8, muestran resultados de 190 estudiantes encuestados sobre la dimensión conductual, donde se observa que la dimensión conductual es alta en 141 estudiantes, prevaleciendo 75 estudiantes del género masculino con respecto a los 66 estudiantes del género femenino. Es decir los estudiantes rechazan su aplicabilidad y su predisposición alejándoles del área.

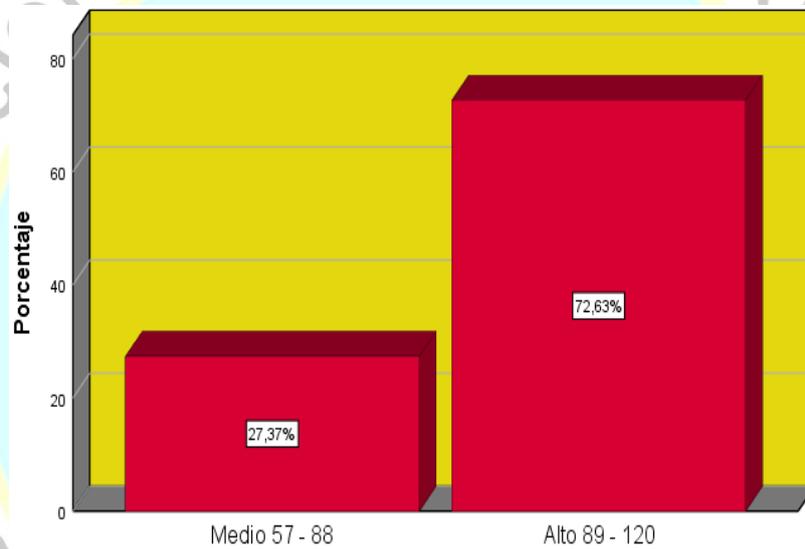
4.1.2. Resultado descriptivo de las variables y sus dimensiones por nivel

Tabla 15: Inteligencia emocional

	Frecuencia	Porcentaje %
Válido Medio 57 - 88	52	27,4
Alto 89 - 120	138	72,6
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 9.: Inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

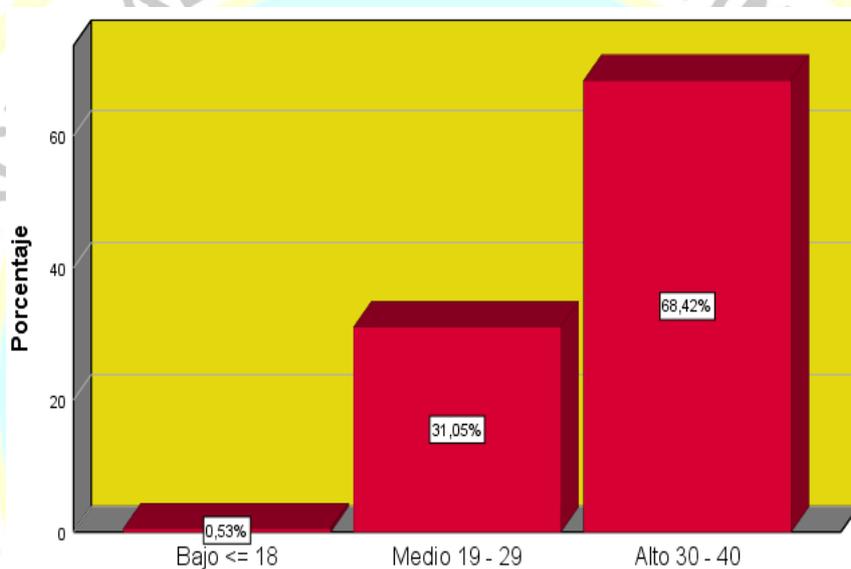
Tabla 15y figura 9, demuestran resultados de 190 alumnos encuestados sobre la Inteligencia emocional del docente, muestra que un 72,6% de alumnos piensan que es alto, mientras que el 27,4% consideran que es regular o se ubica en un nivel medio la Inteligencia emocional del docente.

Tabla 16: Atención emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Bajo <= 18	1	,5
Medio 19 - 29	59	31,1
Alto 30 - 40	130	68,4
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 10: Atención emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

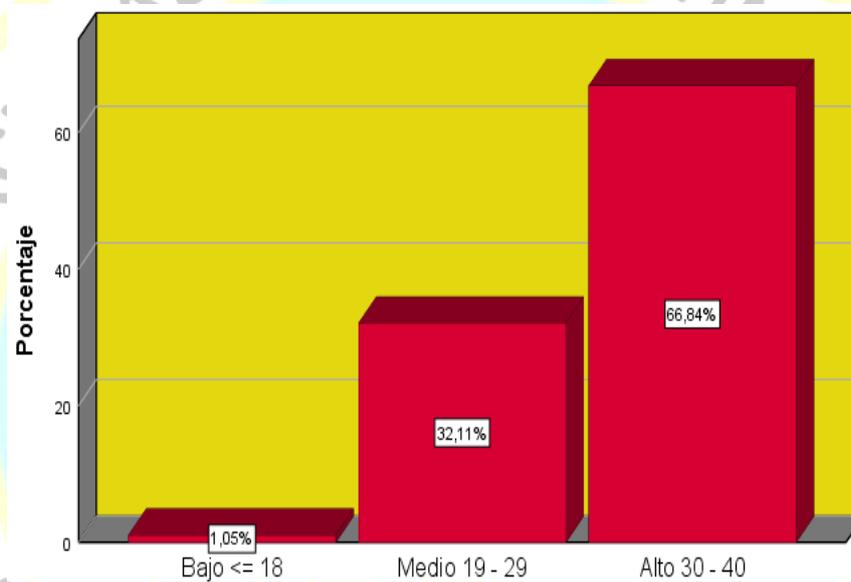
Tabla 16 y figura 10, muestran los resultados de 190 alumnos encuestados sobre la dimensión atención emocional del docente, se presenta un 68,4% de estudiantes piensan que es alto (necesita mejorar), mientras que el 31,1% consideran que es buena, es decir, se ubica en el nivel medio y el 0,5% manifestaron que la atención emocional del docente es baja (requiere mejorar).

Tabla 17: Claridad emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Bajo <= 18	2	1,1
Medio 19 - 29	61	32,1
Alto 30 - 40	127	66,8
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 11: Claridad emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

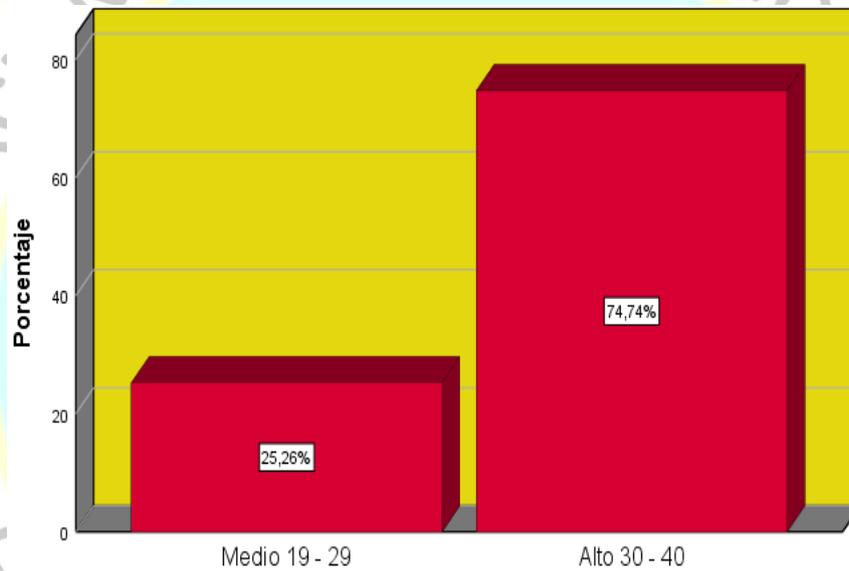
Tabla 17 y figura 11, muestran resultados de 190 alumnos encuestados sobre la dimensión claridad emocional del docente, el 66,8% de estudiantes piensan que es alto (bueno), mientras que el 32,1% consideran que es regular, porque se ubica en el nivel medio y el 1,1% manifestaron que la claridad emocional del docente es baja (requiere mejorar).

Tabla 18: Reparación emocional

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio 19 - 29	48	25,3
	Alto 30 - 40	142	74,7
	Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 12: Reparación emocional



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

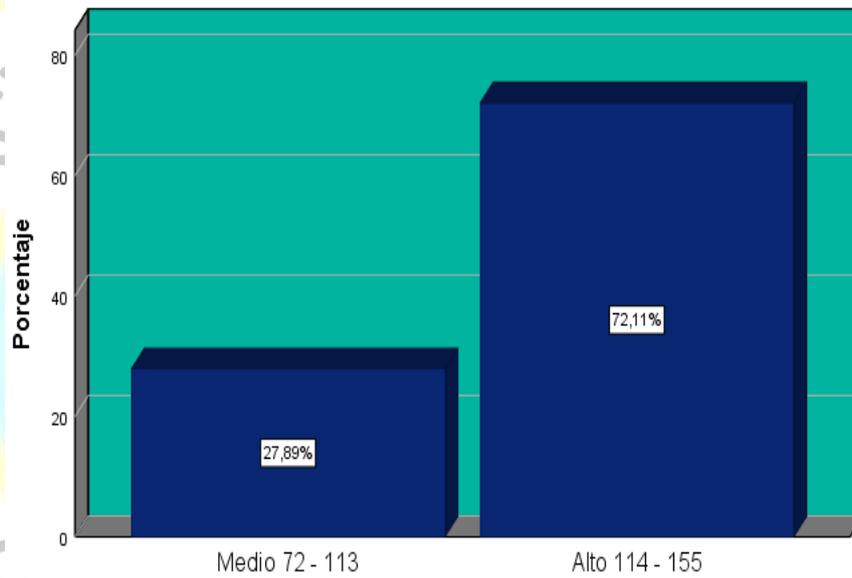
Tabla 18 y figura 12, muestran los resultados de 190 alumnos encuestados acerca la dimensión reparación emocional del docente, muestra que el 74,7% de los alumnos piensan que es alto (bueno), mientras que el 25,3% consideran que es regular, ya que se ubica en el nivel medio.

Tabla 19: Actitud hacia la matemática

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Medio 72 - 113	53	27,9
Alto 114 - 155	137	72,1
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 13: Actitud hacia la matemática



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

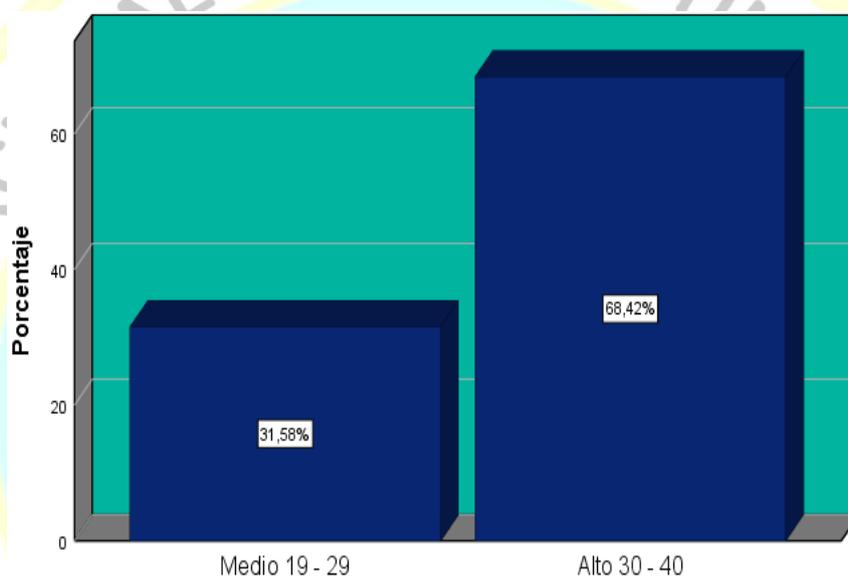
Tabla 19 y figura 13, muestran los resultados de 190 estudiantes encuestados sobre la variable Actitud hacia la matemática, el 72,1% de los alumnos piensan que es alto (muestran rechazo), mientras que el 27,9% se ubica en el nivel medio, es decir piensan que son indiferentes.

Tabla 20 : Cognitiva

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Medio 19 - 29	60	31,6
Alto 30 - 40	130	68,4
Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 14.: Cognitiva



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

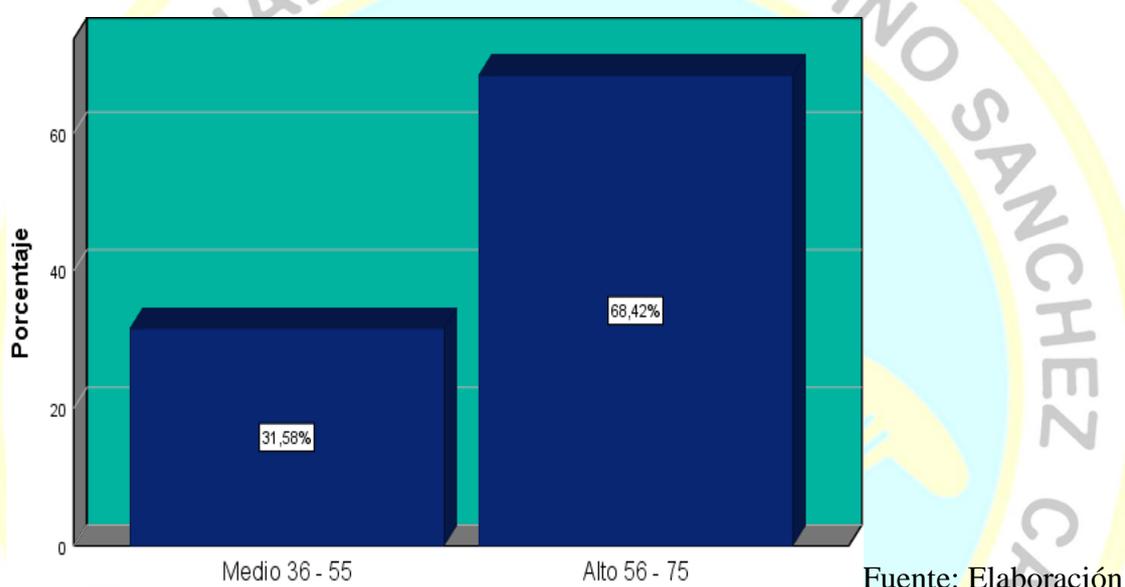
Tabla 20 y figura 14, muestran los resultados de 190 estudiantes encuestados sobre la dimensión Cognitiva, el 68,4% de los estudiantes es alto, o sea, muestran rechazo, mientras que el 31,6% se ubica en el nivel medio, es decir, son indiferentes,.

Tabla 21: Afectiva

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio 36 - 55	60	31,6
	Alto 56 - 75	130	68,4
	Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 15: Afectiva



Interpretación:

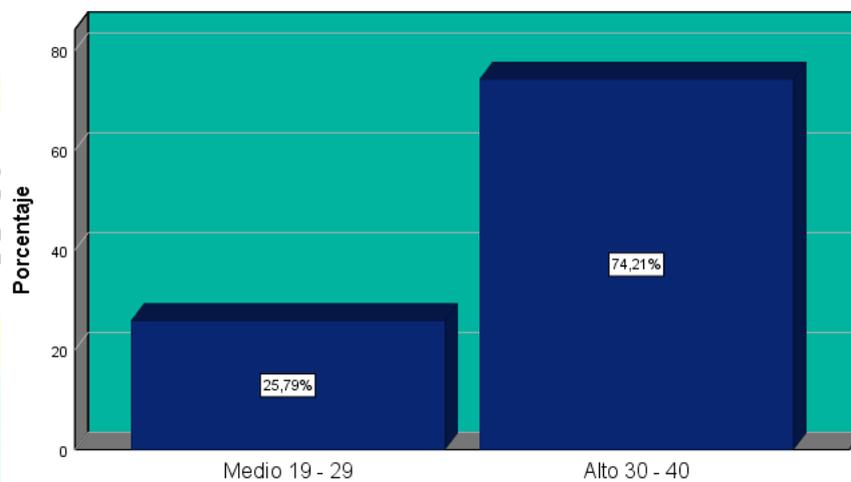
Tabla 21 y figura 15, muestran los resultados de 190 estudiantes sobre la dimensión Afectiva, el 68,4% de los estudiantes consideran que es alto, ósea no muestran afecto hacia el área,, mientras que el 31,6% se ubica en el nivel medio, es decir, son indiferentes.

Tabla 22: Conductual

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio 19 - 29	49	25,8
	Alto 30 - 40	141	74,2
	Total	190	100,0

Fuente: Elaboración propia

Figura 1: Conductual



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Tabla 22 y figura 16, demuestran la dimensión conductual de 190 estudiantes encuestados, donde el 74,2% de encuestados se encuentra en el nivel alto, es decir, que los estudiantes muestran rechazo, mientras que el 25,8% se ubica en el nivel medio, ósea, son indiferentes.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

La inteligencia emocional del docente se relaciona significativamente con las actitudes hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de la institución educativa coronel Pedro Portillo Silva, 2019.

• Hipótesis estadística

H_0 : $rx_y = 0$ (Correlación cero no correlacionan)

H_1 : $rx_y \neq 0$ (No es igual a cero, correlacionan)

• **Prueba de normalidad**

De acuerdo a la prueba de normalidad efectuada en el SPSS, para determinar el test paramétricos o no paramétricos. Se plantea:

H₀: Datos procedentes de poblaciones normales (N.S. > 0.05)

H₁: Datos no procedentes de poblaciones normales (N.S. < 0.05)

Tabla 23: Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la hipótesis general

		Inteligenci a emocional	Actitud hacia la matemática	Diferencia ambas variables
N		190	190	190
Parámetros normales ^{a,b}	Media	94,27	122,07	-27,80
	Desv.			
	Desviación	10,940	15,266	12,565
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,110	,077	,067
	Positiva	,060	,031	,067
	Negativa	-,110	-,077	-,046
Estadístico de prueba		,110	,077	,067
Sig. asintótica(bilateral)		,000	,008	,037

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la prueba de normalidad, no se ordenan los datos de acuerdo a la ley de normalidad, puesto que la Sig. Asintótica (bilateral) de las dos variables es de 0,037, o sea, se encuentra por debajo del nivel de significancia alfa prefijado (0,05). Quiere decir, se va analizar la relación de ambas variables con el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Puesto que los datos no derivan de poblaciones normales, muestra un porcentaje menor a 5%.

Tabla 24: Correlaciones hipótesis general

			Inteligencia emocional	Actitud hacia la matemática
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,355**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	190	190
	Actitud hacia la matemática	Coefficiente de correlación	,355**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	190	190

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

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Tabla 24, muestra una significancia de 0.000 menor a 0.01 (Nivel de significancia de 0.01), por ello, la hipótesis nula se rechaza. La inteligencia emocional del docente, se relaciona con la actitud hacia la matemática de los alumnos. Con un valor de 0,355**, es decir, tiene una correlación baja, existe una mínima dependencia entre las dos variables (magnitud de la correlación). Asimismo, el coeficiente de correlación señala una relación directa, por lo tanto, la inteligencia emocional del docente y las actitudes hacia la matemática se acrecientan en un mismo sentido.

4.2.2. Hipótesis específica 1

La atención emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año.

• Hipótesis estadística

$$H_0: r_{xy} = 0$$

$$H_1: r_{xy} \neq 0$$

• Prueba de normalidad

Basados en la prueba de normalidad realizada, para la toma de decisión de adaptación del test paramétricos o no paramétricos. Se plantea:

$$H_0: \text{Datos procedentes de poblaciones normales (N.S. > 0.05)}$$

$$H_1: \text{Datos no procedentes de poblaciones normales (N.S. < 0.05)}$$

Tabla 25: Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la hipótesis específica 1

		Atención emocional	Actitud hacia la matemática	Diferencia ambas variables
N		190	190	190
Parámetros normales ^{a,b}	Media	31,23	122,07	-90,85
	Desv.			
	Desviación	4,496	15,266	13,687
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,084	,077	,057
	Positiva	,055	,031	,057
	Negativa	-,084	-,077	-,052
Estadístico de prueba		,084	,077	,057
Sig. asintótica(bilateral)		,002	,008	,200

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la prueba de normalidad se demuestra en ambas variables, que los datos se acomodan de acorde a la ley de normalidad, puesto que la sig. Asintótica, de las variables es 0,200, o sea, se encuentra sobre el nivel de significancia alfa prefijado (0,05). Lo cual señala se va evaluar con el coeficiente de correlación de Pearson, estos datos derivan de poblaciones normales porque muestran un porcentaje mayor al 5%.

Tabla 26: Correlaciones hipótesis específica 1

	Atención emocional	Actitud hacia la matemática
	Correlación de Pearson	
Atención emocional	1	,245**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	190
	Correlación de Pearson	
Actitud hacia la matemática	,245**	1
	Sig. (bilateral)	,001
	N	190

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

Interpretación

Tabla 26, muestra la matriz de correlación, donde el Sig. Bilateral es 0.001 menor a 0.01 (Nivel de significancia), por lo tanto, se rechaza a la hipótesis nula, asumiendo que la atención emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Asimismo, el valor numérico 0,245**, señala el grado de correlación baja, o sea, existe una mínima dependencia entre las variables. El coeficiente de correlación, señala que es directa, por lo tanto, la atención emocional del docente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes se incrementa, en un mismo sentido.

4.2.3 Hipótesis específica 2

La claridad emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria

• Hipótesis estadística

$$H_0: r_{xy} = 0$$

$$H_1: r_{xy} \neq 0$$

• Prueba de normalidad

En base a la prueba de normalidad realizada en el SPSS, para la toma de decisión del test paramétrico o no paramétrico. Se plantea:

$$H_0: \text{Datos procedentes de poblaciones normales (N.S. > 0.05)}$$

$$H_1: \text{Datos no procedentes de poblaciones normales (N.S. < 0.05)}$$

Tabla 27: Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la hipótesis específica 2

		Claridad emocional	Actitud hacia la matemática	Diferencia ambas variables
N		190	190	190
Parámetros normales ^{a,b}	Media	30,97	122,07	-91,1053
	Desv. Desviación	5,025	15,266	13,07809
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,108	,077	,069
	Positiva	,070	,031	,069
	Negativa	-,108	-,077	-,050
Estadístico de prueba		,108	,077	,069
Sig. asintótica(bilateral)		,000	,008	,030

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Tabla 27, muestra la prueba de normalidad de ambas variables, los datos no se ordenan según la ley normal, puesto que la Sig. asintótica(bilateral) de las dos variables es 0,030, o sea, está por debajo del nivel de significancia prefijada (0,05). Lo que indica para la evaluación de las variables se elige el coeficiente de Rho de Spearman. Se concluye, que los datos no derivan de poblaciones normales por presentar un porcentaje menor al 5%.

Tabla 28: Correlaciones hipótesis específica 2

			Claridad emocional	Actitud hacia la matemática
Rho de Spearman	Claridad emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,391**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	190	190
	Actitud hacia la matemática	Coefficiente de correlación	,391**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	190	190

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

Interpretación

La matriz de correlación señala: significancia de 0.000 menor a 0.01, por tanto, se desestima la hipótesis nula, asumiendo que la claridad emocional del docente se relaciona de forma significativa con la actitud hacia la matemática en alumnos de cuarto y quinto de secundaria. De igual manera, el valor numérico 0,391** indica que el grado de correlación es baja, o sea, existe dependencia mínima entre ambas variables. También el coeficiente de correlación señala que es directa, por lo tanto, la claridad emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes se incrementa, en un mismo sentido.

4.2.4. Hipótesis específica 3

La reparación emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria

- **Hipótesis estadística**

$H_0: r_{xy} = 0$

$H_1: r_{xy} \neq 0$

- **Prueba de normalidad**

De acuerdo a la prueba de normalidad efectuada en el SPSS, para la toma de decisión del test paramétricos o no paramétricos. Se presenta:

H_0 : Datos procedentes de poblaciones normales (N.S. > 0.05)

H_1 : Datos no procedentes de poblaciones normales (N.S. < 0.05)

Tabla 29: Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la hipótesis específica 3

		Reparación emocional	Actitud hacia la matemática	Diferencia ambas variables
N		190	190	190
Parámetros normales ^{a,b}	Media	32,08	122,07	-89,9947
	Desv. Desviación	3,831	15,266	14,35473
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,116	,077	,073
	Positiva	,078	,031	,073
	Negativa	-,116	-,077	-,062
Estadístico de prueba		,116	,077	,073
Sig. asintótica(bilateral)		,000	,008	,015

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Señala que los datos no se ordenan de acuerdo a la ley de normalidad en ambas variables, puesto que la Sig. Asintótica (bilateral) es 0,015, es decir, se encuentra por debajo del nivel de significancia alfa prefijado (0,05). Por tanto, para analizar la relación entre ambas variables se elige el coeficiente de correlación de Rho de Spearman. Porque los datos no derivan de poblaciones normales dado que presenta un porcentaje menor de 5%.

Tabla 30: Correlaciones hipótesis específica 3

			Reparación emocional	Actitud hacia la matemática
Rho de Spearman	Reparación emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,233**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	190	190
	Actitud hacia la matemática	Coefficiente de correlación	,233**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	190	190

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

Interpretación

Tabla 33, muestra un nivel de significancia de 0.001 menor a 0.01, por lo tanto, se niega la hipótesis nula, asumiendo que la reparación emocional del docente se relaciona significativamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria. Además, el valor numérico 0,233** indica que la correlación es baja, o sea, existe una mínima dependencia entre las dos variables. Además, el coeficiente de correlación señala que es directa, por lo tanto, la reparación emocional del docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes se incrementa en el mismo sentido.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

En el presente estudio encontramos que el 73% de los docentes tienen una inteligencia emocional alta según la percepción de los estudiantes, a diferencia de Aguado (2016), que, al evaluar a los docentes del nivel secundario, encontró que el 55 % de ellos tienen baja inteligencia emocional, siendo probable que la diferencia gire en torno a que el instrumento se aplicó directamente a los docentes mientras en nuestra investigación el test se aplicó para que evaluaran los estudiantes. Así mismo estos resultados pueden estar asociados a factores culturales que podrían estar interviniendo en resultados obtenidos para la presente investigación.

Otro trabajo que nos lleva a comparar es Flores (2019), quién concluye que el 78,57% de los docentes de primaria y secundaria, tienen habilidades adecuadas para comprender los sentimientos y el 77,14% pueden controlar sus emociones, existiendo una similitud con nuestro estudio donde el 67% de los docentes presentan niveles altos de claridad emocional, es decir, tienen la capacidad de comprender sus emociones y el 75% de los docentes tienen la capacidad de regular sus estados emocionales, Siendo los estudios evaluados por diferentes instrumentos.

Así mismo, Vila (2015) comprobó que la inteligencia emocional del docente es alta en 25 docentes del nivel primario de la ciudad de Huancayo, Demostrando que la inteligencia emocional del docente es un elemento influyente hacia las normas de convivencia que contribuye en la mejora de las actitudes, encontrando grandes diferencias entre los docentes que tienen niveles altos de inteligencia emocional con los docentes que no la tienen. En nuestro estudio el 73% de los docentes tienen alta inteligencia emocional

según la percepción de los estudiantes, sin embargo, el 72% de los estudiantes muestran actitudes negativas hacia la matemática y un 28% se muestra indiferentes.

En lo que se refiere a la actitud hacia la matemática, el 72% de estudiantes han demostrado actitudes desfavorables. Del resultado se desprende que en afectividad y ansiedad, el 68% rechazan frente al 32% de estudiantes que son indiferentes. Mientras que Cueto et al. (2003), donde el 37% de estudiantes del cuarto de secundaria muestran desagrado por las matemáticas, mientras que la confianza y la habilidad hacia la matemática el 54% piensan que no son buenos en el área, al 53% de los estudiantes les resulta difícil aprender matemática y el 96% cree que la matemática es muy útil. teniendo en cuenta que la muestra tomada por Cueto et al. es a nivel nacional empleando el método de autorreporte. Lo cual permite sostener que los estudiantes que muestran afectividad hacia la matemática, confianza, los que piensan que son muy buenos en la materia, tienen predisposición, resaltan su aplicabilidad y muestran actitudes positivas hacia la matemática.

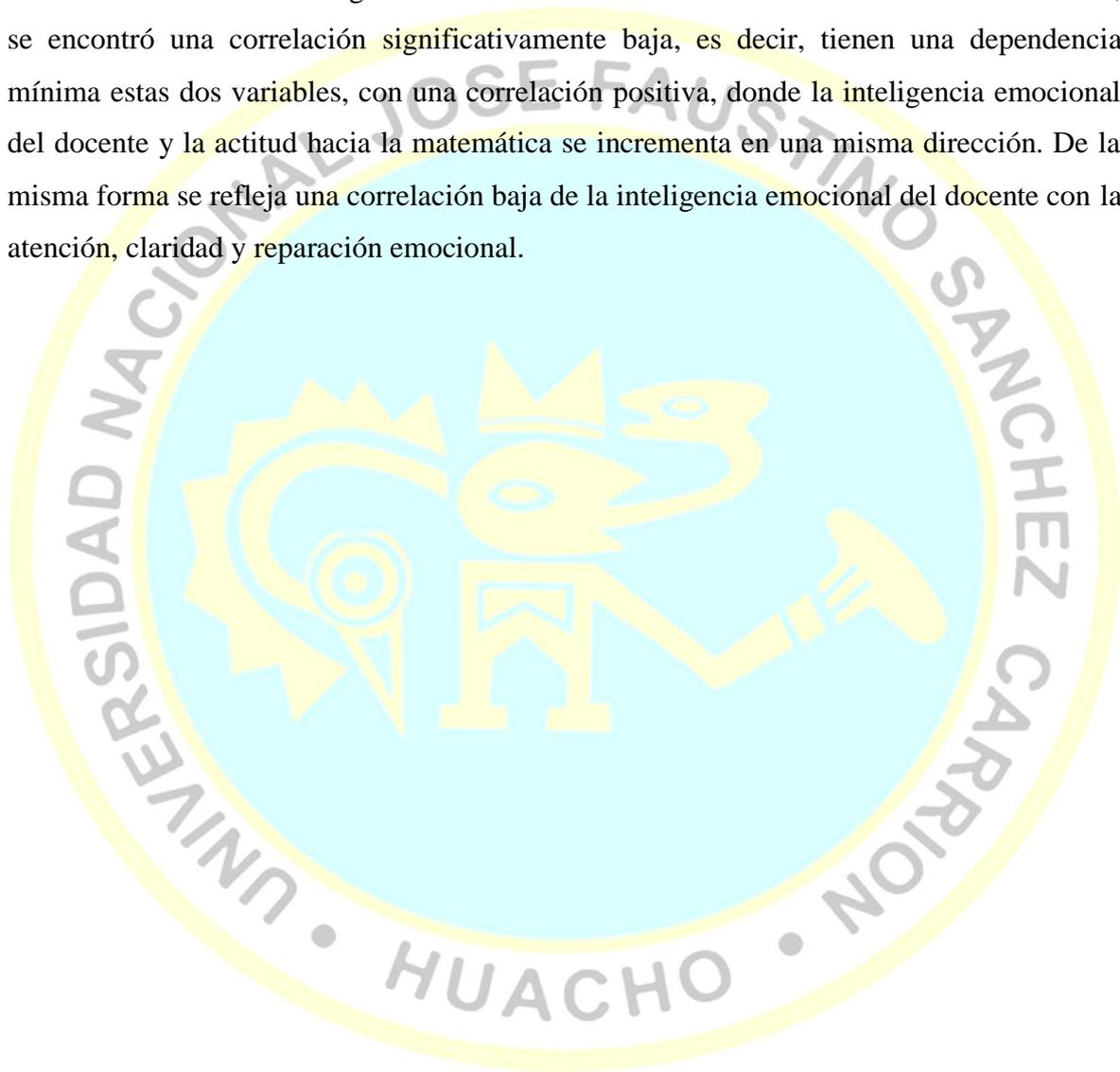
Por otra parte, Mamani (2012), encontró que el 49,4% de alumnos de quinto de secundaria de la red 7 del Callao están en un nivel alto y muy alto, es decir, muestran actitudes desfavorables hacia la matemática, y en el nivel intermedio el 23%, es decir, se muestran indiferentes. Encontrándose similitud en un 28% con los estudiantes cuarto y quinto año de secundaria de la I.E. Coronel Pedro Portillo Silva de Huaura, 2019

En cuanto a las actitudes hacia la matemática que es desfavorable en los estudiantes, se han encontrado diferencias mínimas entre estudiantes de sexo femenino y masculino de 34% y 38% respectivamente, así mismo en lo cognitivo, un 30% frente al 38%. De igual manera en el componente afectivo muestran una actitud desfavorable el 31% de estudiantes del género femenino y un 37% de masculino, así como también, en lo conductual un 35% frente a un 39%. Como se puede observar hay una diferencia mayor en lo cognitivo donde los estudiantes de sexo femenino reflejan menos confianza y habilidad hacia la matemática. Sin embargo, esa brecha se reduce en lo conductual, es decir en la predisposición y aplicabilidad de la matemática.

Es importante mencionar que en el presente estudio el 73% de estudiantes señalan que los docentes tienen alta inteligencia emocional en relación con el 28% de los estudiantes que se muestran indiferentes hacia la matemática. Sastre (2017), señala que los docentes que tienen alta capacidad emocional, influyen en su persona, así como en su ámbito profesional (p.353). En atención emocional el 68% de estudiantes, opinan que los docentes valoran y

examinan sus estados afectivos y se enfocan en maximizar sus experiencias emocionales, para el 67% tienen una claridad emocional alta, es decir tienen habilidades para reconocer, diferenciar y describir emociones que experimentan. De igual manera para el 75% de los estudiantes, los docentes tienen una alta reparación emocional, es decir, tienen la capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y alargar los positivos.

Al contrastar la inteligencia emocional del docente con la actitud hacia la matemática, se encontró una correlación significativamente baja, es decir, tienen una dependencia mínima estas dos variables, con una correlación positiva, donde la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática se incrementa en una misma dirección. De la misma forma se refleja una correlación baja de la inteligencia emocional del docente con la atención, claridad y reparación emocional.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Primera. La inteligencia emocional del docente tiene una relación significativamente baja y directa con la actitud hacia la matemática de los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva 2019, con un nivel de confianza del 99%. El grado de correlación es baja (0,355**), es decir, existe una dependencia mínima. Por tanto, la inteligencia emocional del docente y la actitud hacia la matemática se incrementan en la misma dirección por tener una correlación directa.

Segunda. La atención emocional del docente tiene una relación significativamente baja y directa con la actitud hacia la matemática de los alumnos de cuarto y quinto del nivel secundaria, a un nivel de confianza del 99%. El grado de correlación es baja (0,245**), es decir, existe una dependencia mínima. La atención emocional del docente y las actitudes hacia la matemática de los alumnos se incrementan en la misma dirección por tener una correlación directa.

Tercera. Además, la claridad emocional del docente tiene una relación significativa baja y directa con la actitud hacia la matemática de los estudiantes, con un nivel de confianza del 99%. El grado de correlación es baja (0,391**), es decir, existe una dependencia parcial. La claridad emocional del docente y las actitudes hacia la matemática de los estudiantes se incrementan en la misma dirección por tener una correlación directa.

Cuarta., La Reparación emocional del docente tiene una relación significativamente baja y directa con la actitud hacia la matemática en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, a un nivel de confianza de 99%. El grado de correlación es baja (0,233**), es decir, existe una dependencia mínima. La reparación emocional del

docente y la actitud hacia la matemática de los estudiantes se incrementan en una misma dirección por tener una correlación directa.

Quinta. Se concluye que los docentes que enseñan el área de matemática deben tener niveles adecuados de inteligencia emocional que les permita generar actitudes positivas hacia las matemáticas en los estudiantes, por ser un referente importante respecto a las actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos para el estudiante, enseñe y desarrolle habilidades emocionales.

Un docente que tiene la habilidad de identificar sus emociones y las emociones de sus estudiantes podrá cambiar las pautas de sus clases, despertar el interés, brindar apoyo y comprensión en el momento preciso para lograr una mejor interrelación con sus estudiantes.

6.2 Recomendaciones

Realizar el estudio en otros grupos y en diferentes instituciones educativas, con el objetivo de comparar resultados, que permita tener mayor validez externa, para asegurar que las variables de estudio de la inteligencia emocional del docente y las actitudes hacia la matemática de los estudiantes se relacionan directamente proporcional.

Realizar el estudio con otros instrumentos que permitan establecer la relación que existe entre las variables de inteligencia emocional del docente y las actitudes hacia la matemática,

Desarrollar estudios con otras variables con el propósito de identificar variables que se relacionan o influyen en las actitudes hacia la matemática

Ejecutar proyectos psicopedagógicos en las instituciones educativas para mejorar la inteligencia emocional de los docentes, de esta manera contribuir con la mejora de las actitudes hacia la matemática de los estudiantes.

Complementar en la educación universitaria programas que incluyan estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en los futuros docentes, estos programas deben ser incluidas en los syllabus de los cursos en los diferentes ciclos, de esta manera egresen docentes con una formación emocional adecuada que reconoce, procesen y regulen sus emociones y de sus estudiantes, para acrecentar las actitudes hacia la matemática.

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

- Aguado, J. (2016). Inteligencia emocional en docentes de Pampas Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas. Universidad Nacional Del Centro del Perú. (tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/4233>
- Arribasplata, L. (2018), Inteligencia emocional en el desempeño docente de la I.E N° 8183 Pitágoras de Puente Piedra 2018. Universidad César Vallejo (tesis de maestría). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19962>
- Bazán, J., Espinosa, G., y Farro, C. (s.f.) rendimiento y actitudes hacia la matemática en el sistema escolar peruano. Documento de trabajo 13, *programa MECEP*, 55-70. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/51/028.%20Rendimiento%20y%20actitudes%20hacia%20la%20matem%c3%a1tica%20en%20el%20sistema%20escolar%20peruano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bazán, J., y Sotero, H. (1997). Una aplicacion al estudio de actitudes hacia la matematica en la UNALM. *Anales científicos UNALM*. Obtenido de http://argos.pucp.edu.pe/~jlbazan/download/1998_62.pdf
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=705223>
- Bisquerra, R. (2020). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. Red internacional de educación emocional y bienestar. Recuperado de <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- Castillero, O. (2017.). La teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg. Psicología y mente. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-triarquica-inteligencia-sternberg>
- Chang, M. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima metropolitana. Universidad Cayetano Heredia (tesis de pregrado). <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/818?locale-attribute=en>

- Cifuentes, E. (2017). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria: aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional. Universidad Camilo de Cella (tesis doctoral). Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/sscesx>
- Cimaomo, G. (2018.). Filosofía de la educación. Apuntes de cátedra. Recuperado de https://nanopdf.com/download/filosofia-de-la-educacion-5b100f07cca11_pdf
- Cueto, S., Andrade, F., y León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Obtenido de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt44.pdf>
- Escurre, C. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de la escuela académica profesional de estadística e informática. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (tesis doctoral)
- Extremera N., y Fernández-Berrocal, P. (s.f). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández, P., y Extremera, N. (s.f.). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Flores, C. (2019). Inteligencia emocional en docentes de una institución educativa pública del distrito Mi Perú Callao. Universidad san Ignacio de Loyola (tesis de maestría). Recuperado de [file:///C:/Users/HOME/Downloads/2019_Flores-Quispe%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/2019_Flores-Quispe%20(1).pdf)
- Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Universidad ESAN (tesis doctoral). Recuperado de https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/517/documentos_de_trabajo_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, O. (2008). La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad Mayor de san Marcos (tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/615>
- Mamani, O. (2012). Actitudes hacia la matemática y el rendimiento académico en estudiantes del 5° grado de secundaria red: 7 Callao. Universidad san Ignacio de Loyola (tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3d5c8d3f-ac7b-4ec3-9c9e-72cfb88f68f6/content>

- Marqués, S. J. (2017). Hacia una Teoría de la inteligencia emociosiente olvidados por Daniel Goleman: Wayne Payne y Xavier Zubiri. Obtenido de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/28869/TESIS_SAN%20JOSE_MARQUES_NEREA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, O. (2005). Dominio afectivo en educación matemática, *Paradigma*, 26(2). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512005000200002&script=sci_arttext
- Mato, M., de la Torre, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/1654/1/307_Mato2009Evaluacion_SEIEM13.pdf
- MINEDU. (2000). ¿Te gustan las clases de Matemática? ¿Y las clases de Lenguaje? Crecer (2). Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/398/224.%20Te%20gustan%20las%20clases%20de%20matem%C3%A1tica%20Y%20las%20clases%20de%20lenguaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, G. (2017). Origen y evolución del término inteligencia emocional. *Publicaciones didácticas*, (80), 483 – 916. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235856937.pdf>
- Morales, J., Moya, M. (1998). Definición de la psicología social. Recuperado de https://docs.moodle.org/all/es/images_es/6/6a/psoc_morales_moya_definicion_de_psicologia_social.pdf.
- Ordoñez, J. (2016). Actitudes de las estudiantes hacia la matemática y rendimiento académico en la Institución Educativa María Inmaculada. Universidad del Centro del Perú (tesis de maestría). Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/4439>
- Pinedo L. (2017). La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín 2016. Universidad Cesar Vallejo (tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/932>
- Real academia española. Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. En línea, <https://dle.rae.es/actitud>
- Rojas, L. (2020). Optimismo y salud. Lo que la ciencia sabe de los beneficios del pensamiento positivo. Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=cJvzDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

San José, N. (2017). *Hacia una Teoría de la Inteligencia Emociosentiente*. Olvidados por Daniel Goleman: Wayne Payne y Xavier Zubiri (tesis doctoral). Universidad DEL País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/28869/TESIS_SAN%20JOSE_MARQUES_NEREA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trigoso, C. (2019). *Actitud hacia las matemáticas en su dimensión afectiva y los estilos de pensamiento según su función en estudiantes de un instituto pre universitario de lima metropolitana que postulan a carreras de ciencias o letras*. Universidad Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7735/Actitud_TrigosoSanchezdeZevallos_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valera, J. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional y la calidad de la educación en estudiantes de la universidad nacional de san Martin - 2015 I*. Universidad Privada Antenor Orrego (tesis doctoral) recuperado de <https://1library.co/title/relacion-inteligencia-emocional-calidad-educacion-estudiantes-universidad-nacional>

Vila, T. (2015). *Inteligencia emocional del docente y las actitudes hacia las normas de convivencia*. Universidad Nacional del Centro del Perú (tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/3261>

7.2 Fuentes bibliográfica

Fernández, R. (2014). *Actitudes y comportamiento social*. Universitat Jaume I. Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1

Fragoso, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. un mismo concepto?* Revista iberoamericana de educación superior, 6(16). 110-125. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006

Gutiérrez M. (2017). *Una aproximación experimental al estudio de la inteligencia emocional y el procesamiento cognitivo cool y hot* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de

- https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15795/TD_GUTIERREZ_COBO_Maria_Jose.pdf?sequence=1
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014), Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp.170-191). México: McGraw Hill. http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales. Recuperado de <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Ortego, M., López, S., Álvarez, M., y Aparicio, M. (2011). Las actitudes. Open course ware. Ciencias psicosociales I. 1-29. I. Recuperado de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1485/course/section/1935/tema_05-2011.pdf
- Pico, I. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples de Garner. Psicótico. Recuperado de <https://psicopico.com/la-teoria-las-inteligencias-multiples-gardner/>
- Pinedo, L. (2016). La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín 2016. Universidad Cesar Vallejo (tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/932>
- Piñar, M., & Fernández, J. (2014). Inteligencia emocional y estrés y rendimiento en tripulantes de cabina de pasajeros frente a pasajeros conflictivos. Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral). Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284946>
- Quiza Mamani, C. (2019). Actitud hacia las matemáticas y la resolución de problemas de los estudiantes en formación docente de la facultad de ciencias de la educación. Universidad Nacional del Altiplano (tesis doctoral). Recuperado de <https://1library.co/document/y8gn3m2z-matematicas-resolucion-problemas-estudiantes-formacion-facultad-ciencias-educacion.html>
- Sánchez, M. (2006). Inteligencia Emocional, Inteligencia cognitiva y rendimiento académico en la facultad de psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León (tesis de maestría). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/1755/1/1020154717.PDF>
- Sastre, P. (2017). El desgaste profesional y la inteligencia emocional en la acción profesoral. Universidad de Granada (tesis doctoral).

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48266/26770830.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Innovar_ Universidad Nacional de Colombia, 9-24.

Universidad Católica de Córdoba Vicerrectorado de Medio Universitario 2008. ¿Qué entendemos por Formación Integral? Recuperado de https://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf

7.3 Fuentes hemerográficas

Alemany Arrebola I., y Lara, A., (2010). Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de eso: un instrumento para su medición. Publicaciones, 40, 49-71. Recuperado a partir de

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2228>

Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 9(1), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165002.pdf>

Bausela, E. (2018). PISA 2012: Ansiedad y Bajo Rendimiento en Competencia Matemática. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 1(46), 161-173. · doi.org/10.21865/RIDEP46.1.12

Blanco, M., Soto, O., & Orlando, S. (2014). Nivel de autoestima y actitudes hacia las matemáticas en alumnos del primer año de La carrera profesional de educación Primaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. 10(4). Obtenido de <file:///C:/Users/Norma/Downloads/81-Texto%20del%20art%C3%ADculo-84-1-10-20180126.pdf>

Brunet, I., y Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. Scielo, 3(38). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362013000100002

Carbonero, M., y Collantes, C. (2006). Actitudes hacia las matemáticas en alumnos de la ESO. International Journal of Developmental and Educational Psychology , 1(1), 401-413. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311037.pdf>

Elizondo, A., Rodríguez, J., Rodríguez, I. (2017). Importancia de la emoción en el aprendizaje. Revista de Didácticas Específicas, (19), PP. 37-42. Recuperado de

<https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>

- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 19(3), 63-93. Obtenido de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández-Berrocal, Y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 66, 85-108. Obtenido de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf35estudio_felicidad.pdf
- Fernández- Berrocal, P., Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2), 101-122. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230887045_Inteligencia_emocional_percibida_y_diferencias_individuales_en_el_meta-conocimiento_de_los_estados_emocionales_Una_revision_de_los_estudios_con_el_TMMS
- Gamboa, r., y Moreira, T. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades investigativas en educación*, 17 (1), 1-45, Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n1/1409-4703-aie-17-01-00514.pdf>
- García, M., y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., & Miguel, J. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. el cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*, 238-256. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017334015.pdf>
- Gómez Chacón, I. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación matemática*, 21(3), 5-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516671002>

- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. Revista digital para profesionales de la enseñanza. (12). recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Martín, M. (2012). ¿Una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? Revista de historia de la psicología, 33(3), 49-66. Recuperado de <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-cesar-vallejo/pruebas-psicologicas-ii/una-medida-de-la-inteligencia-como-capacidad/14190282>
- Mato, M. (2010). Mejorar las actitudes hacia las matemáticas. Galego-portuguesa de psicología y educación, 18(1), 19-32. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8408/RGP%2018_1%202010%20art%202.pdf?sequence=1
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista latinoamericana de psicología, 30(1), 11-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Molina, E. (2012). Factores de la actitud y ansiedad al aprendizaje de la matemática en estudiantes adolescentes de la ciudad de Milagro. La relación de la estructura familiar y el rendimiento académico, Iberoamericana de educación matemática, (29), 109-120. Recuperado de <http://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/876/581>
- Palacios, A., Hidalgo, S., Moroto, A., y Ortega, T. (2013). Causas y Consecuencias de la ansiedad matemática mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Enseñanza de las ciencias, 31(2), pp. 93-111. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285760/373760>
- Prieto-Patiño, L.; Vera, A. (2008). Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria. Psicología. Avances de la disciplina. 2(1), 133-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224999005.pdf>
- Valle, A., Regueiro, B., Piñeiro, I., y Sánchez, B. (2016). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de Educación Primaria: Diferencias en función del curso y del género. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6(2), 119-132. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/303565013_Actitudes_hacia_las_matematicas_en_estudiantes_de_Educacion Primaria_Diferencias_en_funcion_del_curso_y_del_genero

7.4 Fuentes electrónicas

- Acosta, A. (27 de julio del 2021). La importancia de la inteligencia emocional en los docentes [Mensaje en un blog]. Obtenido de <https://educainsula.blog/2021/07/27/la-importancia-de-la-inteligencia-emocional-en-los-docentes/>
- Amaya, Yelitza., y Anaya, Yetcelys. (30 de abril del 2016). Teoría de la planificación. Universidad de Valle Monboy. [Mensaje en un blog]. Obtenido de <http://teoriadelaplanificacionuvm.blogspot.com>
- Bisquerra, R. (s.f.). Inteligencia emocional según Salovey y Mayer. Obtenido de <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- Carol, S. (mayo del 2017). Richard Boyatzis y la inteligencia emocional [Mensaje en un blog]. Obtenido de <http://sergiocarol.blogspot.com/2017/05/richard-boyatzis-inteligencia-emocional.html>
- García, M., y Ramos, J. (julio-diciembre del 2020). Perfil emocional de docentes de matemáticas. *Uniciencia*, 34(2), 137-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-2.8>
- Géigel, M. (4 de noviembre de 2015). Mi filosofía educativa. Recuperado de <https://sites.google.com/a/upr.edu/edpe4135-100/filosofia-educativa-1>
- José GR. (s.f.). Para enseñar, antes hay que saber. La importancia de la Educación Emocional en los docentes. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional-docentes/>
- Maldonado, E. (2013, 18 de junio). Las matemáticas necesitan inteligencia emocional. Saber universidad. Recuperado de https://www.saberuniversidad.es/investigacion/matematicas-necesitan-inteligencia-emocional_0_707929221.html
- Mejía, M. (2018, 23 de setiembre). La inteligencia emocional en el arte matemático. Recuperado de <http://formacionib.org/noticias/?La-inteligencia-emocional-en-el-arte-matematico>
- Montaño, J. (10 de septiembre de 2020). Realismo filosófico: historia, pensamiento, ramas. Recuperado de <https://www.lifeder.com/realismo-filosofico/>. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.lifeder.com/realismo-filosofico/>
- Morgado, M. (05 noviembre, 2021). Idealismo: tipos, características y principales representantes [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://mejorconsalud.as.com/idealismo-tipos-caracteristicas-representantes/>

Ramon, S. (2016,14 de febrero). Emociones y actitud. 5 claves para influir en nuestras emociones (sin morir en el intento). In puls. Recuperado de <https://www.metodofeldenkraiss.com/emociones-y-actitud-5-claves-para-influir-en-nuestras-emociones-y-no-morir-en-el-intento/>

Roxana GR. (04 de julio del 2022). La importancia de desarrollar inteligencia emocional en el docente [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ladocenciaesarte.blogspot.com/>

Umanzor, M. (1 de diciembre de 2011). Teorías del aprendizaje. Obtenido de <http://cambioenlasactitudes.blogspot.com/2011/12/teorias-de-la-actitud.html>



ANEXOS



quinto año de secundaria?	-3. Medir la relación que existe de la reparación emocional del docente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes de cuarto y quinto.	matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria. 3. La reparación emocional del docente se relaciona directamente con la actitud hacia la matemática de los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria.	Actitud Se define la actitud hacia la matemática como el fenómeno que involucra sentimientos (componente afectivo), creencias (componente cognitivo) y las tendencias de los alumnos a actuar de manera particular, acercándose o alejándose del objeto matemática (componente comportamental). (Bazán y Sotero, 1997, p.62)	Cognitiva Son los pensamientos, conocimientos creencias ideas, que tiene el estudiante hacia la matemática. Afectiva Consiste en los afectos y emociones del estudiante hacia la matemática. Conductual Consiste en la predisposición del estudiante a responder a la tendencia a comportarse hacia la matemática.	Refleja confianza hacia la matemática. Muestra habilidad hacia la matemática. Muestra afectividad hacia la matemática. Muestra ansiedad hacia la matemática. Manifiesta la aplicabilidad hacia la matemática. Muestra predisposición hacia la matemática.	3,11,19,2 7,31 7,15,23 1,9,17,25 ,816,24 5,13,21,2 9,4,12,20 ,28 2,6,10, 18,22,26 14,30
---------------------------	---	---	--	--	--	---

TMSS_24

Género: M / F

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada ítem.

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

1	Presta mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Piensa en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9	Tiene claro sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque se siente mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando esta triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intenta tener pensamientos positivos, aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

UNA APLICACION AL ESTUDIO DE ACTITUDES HACIA LA MATEMATICA

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo deseamos saber si Ud. está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. Ud. indica su opinión haciendo un aspa en una de las 5 alternativas de la derecha. Estas alternativas significan lo siguiente: No tome mucho tiempo en ninguna de las afirmaciones.

TD	D	I	A	TA
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe o no puede responder, indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Las matemáticas son amenas y estimulantes para mí.	TD	D	I	A	TA
2	Matemáticas es un curso valioso y necesario.	TD	D	I	A	TA
3	Pienso que podría estudiar matemáticas más difíciles.	TD	D	I	A	TA
4	Las matemáticas usualmente me hacen sentir incómodo y nervioso.	TD	D	I	A	TA
5	Siempre dejo en último lugar mi tarea de matemáticas porque no me gusta.	TD	D	I	A	TA
6	La matemática me servirá para hacer estudios de especialización.	TD	D	I	A	TA
7	Por alguna razón, a pesar que estudio, las matemáticas me parecen particularmente difíciles.	TD	D	I	A	TA
8	Siempre soy capaz de controlar mi nerviosismo en los exámenes de matemática.	TD	D	I	A	TA
9	Yo disfruto con los problemas que me dejan como tarea en mi clase de matemáticas.	TD	D	I	A	TA
10	El curso de matemáticas sirve para enseñar a pensar.	TD	D	I	A	TA
11	Los términos y símbolos usados en matemáticas nunca me resultan difíciles comprender y manejar	TD	D	I	A	TA
12	Algunas veces me siento tenso e incómodo en clase de matemáticas	TD	D	I	A	TA
13	El curso de matemáticas no es mi curso favorito	TD	D	I	A	TA
14	Sólo deberían estudiar matemáticas aquellos que la aplicarán en sus futuras ocupaciones.	TD	D	I	A	TA
15	El curso de matemáticas es muy extenso, no puedo entenderlo.	TD	D	I	A	TA
16	Generalmente me he sentido seguro al intentar hacer matemáticas.	TD	D	I	A	TA
17	No me molestaría en absoluto tomar más cursos de matemáticas	TD	D	I	A	TA
18	Las matemáticas me resultan útiles para mi profesión.	TD	D	I	A	TA
19	Confío en poder hacer ejercicios más complicados de matemáticas.	TD	D	I	A	TA
20	Sólo en los exámenes de matemáticas me sudan las manos o me duele el estómago.	TD	D	I	A	TA
21	Prefiero estudiar cualquier otra materia en lugar de matemáticas.	TD	D	I	A	TA
22	Guardaré mis cuadernos de matemáticas porque probablemente me sirvan.	TD	D	I	A	TA
23	Generalmente tengo dificultades para resolver los ejercicios de matemáticas.	TD	D	I	A	TA
24	Los exámenes de matemáticas no provocan en mí mayor ansiedad que cualquier otro examen.	TD	D	I	A	TA
25	Sería feliz de obtener mis más altas notas en matemáticas.	TD	D	I	A	TA
26	Necesitaré de las matemáticas para mi trabajo futuro.	TD	D	I	A	TA
27	Puedo aprender cualquier concepto matemático si lo explican bien.	TD	D	I	A	TA
28	Mi mente se pone en blanco y soy incapaz de pensar claramente cuando hago matemáticas.	TD	D	I	A	TA
29	Ojalá nunca hubieran inventado las matemáticas.	TD	D	I	A	TA
30	Sólo deberían enseñarse en matemáticas las cosas prácticas que utilizaremos cuando salgamos de la universidad.	TD	D	I	A	TA
31	Las matemáticas no son difíciles para mí.	TD	D	I	A	TA

Actitud hacia la matemática

Item	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	104,83	302,177	,593	,873
2	103,47	313,754	,445	,876
3	104,65	307,971	,488	,875
4	104,40	308,555	,470	,875
5	104,43	303,279	,535	,874
6	103,79	316,701	,318	,879
7	104,83	302,339	,587	,873
8	104,44	318,570	,234	,880
9	104,87	306,801	,515	,874
10	103,87	313,029	,463	,876
11	104,97	353,982	,549	,896
12	104,73	309,717	,401	,877
13	104,92	298,869	,565	,873
14	104,23	299,850	,401	,878
15	104,46	302,216	,599	,872
16	104,35	308,519	,491	,875
17	104,45	310,786	,394	,877
18	103,87	312,247	,414	,877
19	104,53	307,646	,501	,875
20	104,07	305,636	,517	,874
21	104,78	299,521	,599	,872
22	104,00	310,996	,421	,876
23	104,91	306,400	,523	,874
24	104,56	337,247	,194	,889
25	103,49	321,011	,218	,880
26	103,65	314,600	,410	,877
27	103,56	315,711	,388	,878
28	104,26	308,579	,478	,875
29	104,16	296,289	,629	,871
30	104,59	308,961	,396	,877
31	104,64	302,727	,562	,873

Fuente: (Mamani, 2012, p.59)

Validez del instrumento por criterios de jueces de actitudes hacia la matemática

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	De acuerdo	V	%
1	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
2	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
3	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86	86
4	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
5	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
6	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
7	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
8	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
9	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
10	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
11	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
12	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
13	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
14	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86	86
15	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
16	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
17	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
18	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
19	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
20	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
21	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
22	1	0	1	1	1	1	1	6	0,86	86
23	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
24	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
25	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
26	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
27	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
28	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
29	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
30	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100
31	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	100

Fuente: (Mamani, 2012, p.59)

Confiabilidad de Alfa de Cronbach del EAHM-U

Dimensión	Ítem	positivo	negativo	Total	Alfa de Cronbach
Afectividad	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29	4	4	8	0,7640
Aplicabilidad	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30	6	2	8	0,7600
Habilidad	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31	5	3	8	0,7800
Ansiedad	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28	3	4	7	0,7124
EAHM-U	1 al 31	18	13	31	0,9063

Se considera los ítems positivos ,2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27 y 31

Fuente: (Bazán y Sotero,1998, p.65)



Miguel Rojas Cabrera
ASESOR

Edgar Tito Susanibar Ramírez
PRESIDENTE

Mariela Espinoza Vizquerra
SECRETARIO

Julio Macedo Figueroa
VOCAL

Juan Ernesto Ramos Manrique
VOCAL

