

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y *ENGAGEMENT* ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DE ITE,
2018**

TESIS

Presentado por:

BR. EDWIN SMITH CERNA VILLALOBOS

Asesora:

DRA. RINA MARIA ÁLVAREZ BECERRA

Para Obtener el Grado Académico de:

MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA

TACNA – PERU

2020

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por darme la vida y la oportunidad
de seguir mejorando día a día

Al director, docentes y estudiantes de la I.E.

“José Carlos Mariátegui de Ite”, quienes de forma
desprendida decidieron colaborar con la presente investigación

DEDICATORIA

A mi amada esposa Jaqueline y a mi hijito Mateo,
quienes son los seres más importantes en mi vida,
el motivo y la razón de seguir
luchando para salir adelante

A mis padres y hermanos por su cariño
y amor incondicional

A mi profesora Eva Villanueva por ser un
ejemplo y modelo de profesional

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	ii
DEDICATORIA.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I:.....	4
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2.1. Interrogante principal.....	6
1.2.2. Interrogantes secundarias.....	6
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.4.1. Objetivo General	8
1.4.2. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II:.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2.2. BASES TEÓRICAS.....	17
2.2.1. Inteligencia emocional	17

2.2.1.1. Teoría de la inteligencia emocional	17
2.2.1.1.1. Origen	17
2.2.1.1.2. Funciones cerebrales implicadas	18
2.2.1.1.3. Competencias provenientes de la inteligencia emocional	18
2.2.1.2. Definiciones de inteligencia emocional	20
2.2.1.3. Principios de la Inteligencia Emocional	21
2.2.1.4. Modelos teóricos de la inteligencia emocional	22
2.2.1.4.1. Modelos mixtos	22
2.2.1.4.2. Los modelos de habilidades	23
2.2.1.4.3. Otros modelos.....	24
2.2.1.5. Competencias emocionales	24
2.2.1.6. Diferencias entre inteligencia emocional y competencia emocional	25
2.2.1.7. Importancia de la inteligencia emocional	25
2.2.1.8. Inteligencia emocional en los colegios	26
2.2.1.9. Dimensiones de la inteligencia emocional	28
2.2.1.9.1 Atención Emocional:	29
2.2.1.9.2 Claridad Emocional:	29
2.2.1.9.3 Regulación Emocional:.....	29
2.2.1.10. Medición de la inteligencia emocional	30
2.2.2. Engagement Escolar.....	31
2.2.2.1. Origen del engagement	31
2.2.2.2. Definiciones de engagement.....	32
2.2.2.3. Engagement en el trabajo y engagement en el estudio	34
2.2.2.4. Engagement escolar desde una perspectiva psicológica.....	35
2.2.2.4.1. Engagement escolar desde una perspectiva de los profesores	39
2.2.2.4.2. Engagement escolar desde una perspectiva de los estudiantes	40
2.2.2.5. Engagement escolar desde una perspectiva pedagógica	42
2.2.2.5.1. El engagement como una solución para los estudiantes en desventaja	43
2.2.2.5.2. El engagement como medida de gestión de aula	45
2.2.2.5.3. El engagement como vehículo para aprender a aprender	46
2.2.2.6. Importancia del engagement escolar.....	47

2.2.2.7. Dimensiones del engagement escolar	49
2.2.2.7.1. Engagement escolar cognitivo.....	50
2.2.2.7.2. Engagement escolar afectivo.....	51
2.2.2.7.3. Engagement escolar conductual	52
2.2.2.7.4. Engagement escolar agéntico	53
2.2.2.8. Medición del engagement escolar	54
2.3. DEFINICIONES OPERACIONALES.....	57
CAPÍTULO III:	63
MARCO METODOLÓGICO	63
3.1. HIPÓTESIS	63
3.1.1. Hipótesis general.....	63
3.1.2. Hipótesis específicas.....	63
3.2. VARIABLES.....	64
3.2.1. Identificación de la variable 1	64
3.2.1.1. Denominación de la variable	64
3.2.1.2. Dimensiones e indicadores	64
3.2.1.3. Niveles y escalas de medición.....	65
3.2.1.4. Tipo de escala de medición	66
3.2.2. Identificación de la variable 2	66
3.2.2.1. Denominación de la variable	66
3.2.2.2. Dimensiones e Indicadores.....	66
3.2.2.3. Niveles y escalas de medición.....	67
3.2.2.4. Tipo de escala de medición	68
3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	69
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	70
3.5. AMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	70
3.6.1. Unidad de estudio.....	70
3.6.2. Población	70
3.6.3. Muestra	71
3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	73

3.7.1.	Procedimiento.....	73
3.7.2.	Técnicas	73
3.7.3.	Instrumentos	74
3.7.3.1.	Instrumento para medir la inteligencia emocional	74
3.7.3.2.	Instrumento para medir el engagement escolar	74
CAPÍTULO IV:.....		76
RESULTADOS		76
4.1.	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	76
4.2.	DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	76
4.3.	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	77
4.3.1.	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL	77
4.3.2.	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE ENGAGEMENT ESCOLAR.....	84
4.3.3.	PRUEBAS ESTADÍSTICAS	92
4.3.3.1.	Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo	92
4.3.3.2.	Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo.....	93
4.3.3.3.	Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual.....	94
4.3.3.4.	Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico	95
4.3.3.5.	Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar	97
4.4.	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS.....	98
4.4.1.	Comprobación de la primera hipótesis específica.....	98
4.4.2.	Comprobación de la segunda hipótesis específica	100
4.4.3.	Comprobación de la tercera hipótesis específica	102
4.4.4.	Comprobación de la cuarta hipótesis específica	103
4.4.5.	Comprobación de la quinta hipótesis específica	105
4.4.6.	Comprobación de la sexta hipótesis específica	106
4.4.7.	Comprobación de la hipótesis general	108

4.5.	DISCUSIÓN.....	109
	CAPÍTULO V:	113
	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	113
5.1.	CONCLUSIONES	113
5.2.	SUGERENCIAS	116
	APÉNDICES	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para cada dimensión de la variable Inteligencia Emocional.....	65
Tabla 2 Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para la variable Inteligencia Emocional (total).....	66
Tabla 3 Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para cada dimensión de la variable Engagement Escolar.....	68
Tabla 4 Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para la variable Engagement Escolar (total).....	68
Tabla 5 Distribución de la población estudiantil por grado de estudios y sección en la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.....	71
Tabla 6 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Atención Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional.....	78
Tabla 7 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Claridad Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional.....	79
Tabla 8 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Regulación Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional.....	81
Tabla 9 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (total)	82
Tabla 10 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Cognitivo correspondiente a la variable Engagement Escolar.....	84
Tabla 11 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Afectivo correspondiente a la variable Engagement Escolar.....	86

Tabla 12 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Conductual correspondiente a la variable Engagement Escolar	87
Tabla 13 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Agéntico correspondiente a la variable Engagement Escolar	89
Tabla 14 Frecuencia y porcentaje de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)	90
Tabla 15 Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Cognitivo de la variable Engagement Escolar	92
Tabla 16 Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Cognitivo de la variable Engagement Escolar	92
Tabla 17 Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Afectivo de la variable Engagement Escolar	93
Tabla 18 Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Afectivo de la variable Engagement Escolar	94
Tabla 19 Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Conductual de la variable Engagement Escolar	94
Tabla 20 Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Conductual de la variable Engagement Escolar	95
Tabla 21 Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Agéntica de la variable Engagement Escolar	95
Tabla 22 Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Agéntico de la variable Engagement Escolar	96
Tabla 23 Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar	97
Tabla 24 Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar	97

Tabla 25 Frecuencias y porcentajes de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (Total)	99
Tabla 26 Prueba de Chi cuadrado de bondad de ajuste para los niveles de la variable Inteligencia Emocional (Total)	99
Tabla 27 Frecuencias y porcentajes de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)	100
Tabla 28 Prueba de Chi cuadrado de bondad de ajuste para los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)	101
Tabla 29 Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Cognitivo	102
Tabla 30 Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Afectivo	104
Tabla 31 Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Conductual	105
Tabla 32 Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Agéntico	107
Tabla 33 Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de estudio de correlación para la presente investigación	69
Figura 2. Ecuación para determinar el tamaño muestral.....	72
Figura 3. Porcentaje de los niveles de la dimensión Atención Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional	78
Figura 4. Porcentaje de los niveles de la dimensión Claridad Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional	80
Figura 5. Porcentaje de los niveles de la dimensión Regulación Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional.....	81
Figura 6. Porcentaje de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (total)	83
Figura 7. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Cognitivo correspondiente a la variable Engagement Escolar.....	85
Figura 8. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Afectivo correspondiente a la variable Engagement Escolar	86
Figura 9. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Conductual correspondiente a la variable Engagement Escolar.....	88
Figura 10. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Agéntico correspondiente a la variable Engagement Escolar.....	89
Figura 11. Porcentaje de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)	91

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. “José Carlos Mariátegui de Ite”, 2018. Es una investigación de tipo básica con diseño no experimental transversal, por el nivel alcanzado es una investigación correlacional. La población estuvo conformada por 182 estudiantes y la muestra por 105 estudiantes, seleccionados por muestreo no probabilístico intencional. Como técnica de recolección de datos se aplicó la encuesta. El instrumento para medir la inteligencia emocional fue el cuestionario The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24), el cual fue validado para Perú por Burga & Sánchez (2016) y la confiabilidad fue evidenciada a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, cuyo valor fue 0.884, otorgándole un alto grado de confiabilidad (Figuroa, 2017). El instrumento para medir el Engagement Escolar fue el Cuestionario School Engagement Scale-SES-4DS, el cual fue validado para su versión hispana, por Tomás et al. (2016) y la confiabilidad evidenciada a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach cuyo valor fue 0.69, otorgándole cierto grado de confiabilidad (Tomás et al., 2016). Los resultados evidencian que la inteligencia emocional de los estudiantes se relaciona de manera significativa, directa, y moderada intensidad con el engagement escolar. La conclusión determina que entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes, existe correlación moderada, Rho de Spearman de 0.534 con un nivel de confianza del 95%.

Palabras clave: Inteligencia emocional, engagement escolar

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and school engagement of students from first to fifth grade of secondary education of the school “José Carlos Mariátegui of Ite”, 2018. It is a basic research with a non-experimental cross-sectional design, due to the level reached it is a correlational research. The population consisted of 182 students and the sample by 105 students, selected by intentional non-probabilistic sampling. The survey was applied as a data collection technique. The instrument to measure emotional intelligence was the The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) questionnaire, which was validated for Peru by Burga & Sánchez (2016) and the reliability evidenced through of the internal consistency coefficient of Cronbach’s Alpha, whose value was 0.884, giving it a high degree of reliability (Figueroa, 2017). The instrument to measure School Engagement was the School Engagement Scale-SES-4DS questionnaire, which was validated for its Hispanic version, by Tomás et al. (2016) and the reliability evidenced through the internal consistency coefficient of Cronbach’s Alpha, whose value was 0.69, giving it a certain degree of reliability (Tomás et al., 2016). The results show that students’ emotional intelligence is significantly, directly and moderately related to school engagement. The conclusion determines that between emotional intelligence and student school engagement, there is a moderate correlation, Spearman's Rho of 0.534 with a 95 % confidence level

Keywords: Emotional intelligence, school engagement

INTRODUCCIÓN

Es evidente que en las instituciones educativas, es importante mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y con ello desarrollar el nivel intelectual de los mismos, pero es mucho más importante desarrollar el sistema emocional, pues la emoción es más fuerte que el pensamiento (Calle et al., 2011), es por ello que la inteligencia emocional es imprescindible para el ser humano ya que le provee de diversas habilidades que le ayudarán a adaptarse al entorno social tan cambiante en este mundo globalizado, facilitando su desarrollo y desenvolvimiento en él.

En la actualidad es fundamental que los seres humanos posean un nivel adecuado o alto de inteligencia emocional, para que de esta manera puedan tomar conciencia de las emociones y la facultad para entender los sentimientos de los demás, todas estas habilidades brindan mayores posibilidades de desarrollo personal y conseguir el éxito en los objetivos y metas propuestas (Figueroa, 2017). La inteligencia emocional es importante porque mejora las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y disminuye la aparición de conductas disruptivas. Entonces, la práctica de la inteligencia emocional es beneficiosa para la formación integral del estudiante y que una educación basada en las emociones tiene el objetivo de aumentar el bienestar personal y social de la persona (Bisquerra, (2003) citado por Mouch (2014), lo cual no solamente le va a servir para afrontar retos académicos sino también retos de toda índole, que le servirá para tener éxito en su vida presente y futura.

Por otro lado, recientemente se le está dando la importancia que merece al engagement académico en instituciones de educación básica y superior a nivel mundial, por sus abundantes y significativas relaciones con muchas variables del contexto escolar,

como el rendimiento académico, adaptación escolar, satisfacción con la escuela, problemas de disciplina y el clima motivacional de la clase, entre otros (Tomás et al., 2016), lo cual está ocurriendo parcialmente en el Perú ya que se está evaluando el engagement académico en estudiantes de algunas universidades, pero no se está haciendo lo mismo en instituciones educativas de nivel básico.

De los párrafos antes mencionados se deduce que tanto la inteligencia emocional como el engagement escolar se encuentran vinculados, lo cual también se ha hecho evidente en la práctica, ya que los estudios que vinculan al engagement académico y la inteligencia emocional evidencian una relación positiva entre ambas variables en colegios públicos de España del nivel secundario (Salavera, 2019), esta misma relación se ha presentado en universidades públicas del Perú y del mundo. Por lo antes mencionado, se espera que este mismo comportamiento ocurra en instituciones educativas públicas del nivel secundario en el Perú. Para poder tener una idea mucho más clara de este tipo de estudios es importante conocer en primer lugar el nivel de inteligencia emocional y de engagement académico en los estudiantes de determinado contexto de interés y a la vez determinar el tipo de relación y su intensidad entre ambas variables y de acuerdo a los resultados obtenidos, plantear estrategias de intervención que permitan desarrollarlas y potenciarlas en la búsqueda de la mejora de los niveles de aprendizaje y de la formación integral de los estudiantes.

Por ende, la presente investigación se ha orientado a estudiar los niveles de inteligencia emocional y de engagement escolar, así como la relación entre ambas variables, enfocado en estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la institución educativa José Carlos Mariátegui de Ite. La estructura del presente trabajo de investigación se detalla a continuación:

En el primer capítulo se aborda el problema de investigación, en cuanto a la descripción y formulación del problema o pregunta de investigación, así como la justificación y los objetivos de la misma. En el segundo capítulo se aborda el marco teórico al desarrollar los antecedentes de la investigación, bases teóricas y definición de

conceptos básicos. En el tercer capítulo se desarrolla el marco metodológico, el cual contiene a las hipótesis, variables de estudio, tipo y diseño de investigación, nivel de investigación, ámbito y tiempo social, población y muestra, procedimientos, técnicas e instrumentos aplicados en la investigación. En el cuarto capítulo se muestra la descripción del trabajo de campo, presentación de los resultados procesados, la comprobación de las hipótesis y la discusión de los resultados. Finalmente, en el quinto capítulo se muestran las conclusiones y sugerencias de la investigación realizada.

CAPÍTULO I:

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es fundamental que los estudiantes de nivel secundario logren desarrollar habilidades y competencias que le servirán para tener éxito en sus estudios de nivel superior y en su vida adulta, pero durante el proceso de formación educativa experimentan numerosas situaciones contextuales y personales (Usán et al., 2018) que afectan anímicamente a los estudiantes, más aun si no poseen el soporte emocional de parte de sus padres u otros familiares, lo cual podría estar ocurriendo en los estudiantes de la I.E. N°42054 “José Carlos Mariátegui” de Ite. Si a los estudiantes no se les proporciona las herramientas para desarrollar su inteligencia emocional tanto en el hogar como en el colegio, difícilmente van a poder hacer frente a muchas situaciones problemáticas que se presenten en la escuela, lo cual va a repercutir en el engagement o compromiso escolar de los estudiantes, el cual, a su vez, es fundamental para el éxito en la formación educativa del estudiante.

Es importante mencionar que el engagement es un concepto relativamente nuevo, cuyo origen se dio a partir de su opuesto conceptual, el bournout, que tiene que ver con el cansancio emocional, fatiga física y pérdida de interés para la realización de actividades laborales encomendadas (Parra & Pérez, 2010). Actualmente el engagement que se ha adaptado para aplicarlo a la investigación en educación desde la perspectiva de la psicología positiva, adoptando la denominación de engagement académico o engagement escolar.

Tomando en consideración que el bournout es una consecuencia del estrés (Liébana-Presa et al., 2018) y que su concepto antagónico es el engagement, por lo tanto el estrés es un factor que influye en el engagement escolar.

Según López (2011) el engagement se correlaciona con muchas variables demográficas y otras de tipo psicosocial, dentro de las primeras se encuentra la edad, siendo los más jóvenes los que muestran peores expectativas o con menor engagement, tal como lo mencionan Extremadura & Durán (2007) y Martínez & Salanova (2003) citados por López, (2011) esto no concuerda con lo reportado por Parada & Pérez (2014) quien sostiene que existe una correlación débil entre la edad y los niveles de engagement. Otra de las variables viene a ser el género que, a nivel laboral, los varones presentan mayores niveles de engagement que las mujeres, pero a nivel académico parece ser que las mujeres muestran más vigor y están más absortas en sus tareas como estudiantes, mostrando mayor dedicación a sus estudios, según Extremadura & Durán (2007) y Martínez & Salanova (2003) citados por López (2011). Esto si concuerda en cierta medida con lo reportado por Parada & Pérez (2014)

Además del sexo y la edad existen otros factores como el nivel académico cursado, la autoeficacia, autoestima, el nivel socioeconómico, inteligencia emocional y el perfeccionismo (Parada & Pérez, 2014).

En cuanto al nivel académico, se ha observado que a mayor nivel académico, menor dedicación y menor compromiso (Parada & Pérez, 2014).

Respecto al nivel socioeconómico, este influye significativamente en el interés y compromiso que presentan los estudiantes con respecto al aprendizaje (Parada & Pérez, 2014).

La mayoría de los factores antes mencionados podrían estar afectando el engagement o compromiso escolar en los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, por lo que es fundamental prestarles atención y abordarlos de tal manera que el compromiso escolar este presente en los estudiantes y de preferencia en los niveles más

altos, de no ocurrir esto podría disminuir el rendimiento académico de los estudiantes, esto guarda cierta relación con lo reportado por J. García et al. (2015) ya que considera que los estudiantes universitarios comprometidos tienen mejores resultados académicos.

Es importante mencionar que la falta de compromiso escolar también podría traer como consecuencia el abandono de sus estudios Usán et al. (2018), lo cual ninguna IE desea que ocurra.

La presente investigación considera que es importante determinar los niveles de inteligencia emocional y de engagement o compromiso escolar y su relación entre ambas variables ya que nos servirá como un diagnóstico y un insumo importante para implementar un plan de acompañamiento al estudiante desde el punto de vista afectivo y académico con la finalidad de desarrollar y potenciar la inteligencia emocional y el engagement escolar, lo cual permitirá mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite y habría más participantes para los diferentes concursos que organiza el Ministerio de Educación, con altas posibilidades de obtener los primeros puestos, pero sobre todo contribuirá a la formación integral de los estudiantes en mención.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

1.2.2. Interrogantes secundarias

¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

¿Cuál es el nivel de engagement escolar, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Según Tomás et al. (2016) el engagement escolar ha mostrado significativas relaciones con variables como el rendimiento académico, satisfacción escolar, problemas de disciplina, orientaciones motivacionales de los estudiantes y clima motivacional de la clase. Asimismo se han realizado muchas investigaciones sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, reportándose, tanto por Gonzáles (2017) y Aldana (2018) una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Por lo que se percibe un vínculo o relación entre la inteligencia emocional y el engagement académico, que ha sido estudiado en el ámbito de la educación superior, pero no en la educación básica en el Perú.

Es por ello, que la presente investigación va a brindar información sobre el nivel de las variables inteligencia emocional y engagement escolar, así como de cada una de sus dimensiones; a su vez se determinará la relación entre las variables en mención, pero el mayor aporte radicará en el estudio de la relación entre la inteligencia emocional y cada una de las dimensiones del engagement escolar: cognitivo, afectivo, conductual y agéntico, en estudiantes del nivel secundario de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite. Asimismo los hallazgos servirán de diagnóstico e insumo para la implementación de planes de acompañamiento afectivo y académico al estudiante, dentro del marco de las acciones de tutoría que se debería realizar como actividad transversal en la institución educativa en mención, para lograr, no solamente una óptima preparación académica de los estudiantes, sino también una formación integral que les permita afrontar con éxito su presente y su vida futura en los diferentes ámbitos donde se desenvuelva, lo que le ayudará a insertarse y progresar en la sociedad, contribuyendo a su desarrollo.

Cabe recalcar que es fundamental que los seres humanos posean un nivel adecuado de inteligencia emocional, para que de esta manera puedan tomar conciencia de las emociones, y la facultad para entender los sentimientos de los demás, lo cual brindará mayores posibilidades de desarrollo personal y conseguir el éxito en los objetivos y metas propuestas (Figueroa, 2017).

Asimismo, es necesario enfatizar que cada una de las dimensiones del engagement escolar (cognitivo, afectivo, conductual y agéntico) están vinculadas directamente al desempeño académico de los estudiantes, por lo que las instituciones educativas deben prestar atención en desarrollar y potenciar estas dimensiones en los estudiantes.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Determinar el nivel de inteligencia emocional, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018
- b) Determinar el nivel de engagement escolar, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018
- c) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018
- d) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018
- e) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018
- f) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

E. Ramos et al., (2016) han realizado el trabajo de investigación titulado “Resiliencia e implicación escolar en una muestra de estudiantes de secundaria”. Uno de los propósitos de esta investigación es analizar las diferencias en función del ciclo educativo en la resiliencia y en la implicación escolar de estudiantes de 12 a 15 años que cursaban el 1º y 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de una institución educativa de España. Dentro de los resultados más importantes es que existen diferencias significativas a favor del 1º ciclo de ESO en todas las facetas de implicación (engagement) escolar: implicación conductual ($t(1250)=6.01$; $p<0.05$); implicación emocional ($t(1250)=8.89$; $p<0.05$); e implicación cognitiva ($t(1250)=8.41$; $p<0.05$). Presentando como conclusión que los estudiantes de 2º ciclo de ESO se sienten menos implicados (menor engagement escolar) con la escuela que los estudiantes del 1º ciclo de ESO de una institución educativa de España.

Parada & Pérez (2014) han realizado el trabajo de investigación titulado “Relación del engagement académico con características socioafectivas en estudiantes de odontología”. El propósito se centra en analizar la relación del Engagement académico de los alumnos de odontología de una universidad privada chilena con sus características sociodemográficas, por ejemplo, cuál de los sexos presenta mayor nivel de engagement. Dentro de los resultados reportados las mujeres presentan mayor engagement con una media de 81.63 y los hombres con una media de 76.44. presentando como conclusión que las mujeres tienen un mayor nivel de compromiso o engagement académico para alumnos de odontología de una universidad privada chilena.

Rigo (2012) ha realizado el trabajo de investigación titulado “Compromiso hacia las tareas académicas”. El propósito de esta investigación radica en analizar el vínculo entre el desarrollo de un diseño instructivo centrado en las teorías de las inteligencias múltiples y el compromiso en el aprendizaje en función a sus tres dimensiones conductual, afectivo y cognitivo, según el interés, participación y mayor conciencia en los procesos metacognitivos en los alumnos del sexto grado de primaria del área de ciencias sociales de un centro educativo de la localidad de Las Higueras, Argentina. Dentro de los resultados reportados resalta que la dimensión conductual presenta una mayor media (22.43), seguido de las medias de la dimensión afectiva (20.36 y 20.07) y luego las medias de la dimensión Cognitiva (21.86 y 13.71). Presentando como conclusión que los tres tipos (dimensiones) del compromiso: conductual, afectivo y cognitivo se vieron favorecidos en el transcurso de la experiencia implementada (diseño instructivo centrado en las teorías de las inteligencias múltiples) y la dimensión que presenta mayor media es conductual.

Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros, & Antonio-Agirre (2017) han realizado el trabajo de investigación titulado “Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria”. Uno de los propósitos de esta investigación fue analizar las diferencias en el porcentaje de implicancia (nivel de engagement escolar) según nivel educativo. Estudio realizado con estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entre 12 y 17 años de edad de centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En ese sentido los resultados más resaltantes se encuentran: para la implicación (dimensión) conductual, el 1° ciclo ESO obtuvo una media de 19.09 y el 2° ciclo ESO obtuvo una media de 18.90; en cuanto a la implicancia (dimensión) emocional, el 1° ciclo ESO obtuvo una media de 23.01 y el 2° ciclo Eso obtuvo una media de 21.01; mientras que en la implicación cognitiva, el 1° ciclo ESO obtuvo una media de 24.49 y el 2° ciclo ESO obtuvo una media de 21.74. Presentando como conclusión que los alumnos del 1° ciclo ESO presentan los mayores niveles de implicancia (engagement) escolar en sus tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva.

E. López et al. (2014) han realizado un trabajo de investigación titulado “Relación entre inteligencia emocional y engagement en trabajadores de una universidad privada de la región centro-occidente”, estudio realizado en México. El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y engagement. Dentro de los resultados más importantes reportados por los investigadores destacan que el engagement de los trabajadores y administrativos de una universidad privada de la región centro-occidente depende un 3.7 % de la inteligencia emocional, mientras que depende un 96.3% de otros factores como percepción de autoeficacia, el sentido de responsabilidad y la búsqueda de realización personal. Por lo que se concluye que existe una relación muy baja entre la inteligencia emocional y el engagement en los trabajadores y administrativos de una universidad privada de la región centro-occidente.

Lavaggi (2017) ha realizado un trabajo de investigación titulado “Cansancio Emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima” (tesis para obtención de título profesional), estudio realizado en Lima, Perú. El propósito de esta investigación fue investigar la relación entre el cansancio emocional y el nivel de Engagement. Dentro de los resultados más resaltantes se encontró que hay una relación inversa y significativa entre la escala de cansancio emocional y los tres factores o dimensiones del Engagement; es decir que a mayor grado de cansancio emocional, habrá un menor grado de dedicación, vigor y absorción en el estudiante ($r = -0.17$; $p < 0.05$; $r = -0.35$; $p < 0.001$ y $r = -0.16$; $p < 0.05$; respectivamente). Por lo que se concluye que el cansancio emocional y el engagement funcionan como opuestos teóricos ya que la relación entre ambos es inversa. Cabe recalcar que al cansancio emocional es la forma básica como se presenta el estrés y que la inteligencia emocional influye en el manejo adecuado del estrés (Lavaggi, 2017).

Figuroa (2017) ha realizado un trabajo de investigación titulado “Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima- Metropolitana, 2016”. Uno de los propósitos de esta investigación fue determinar el nivel de inteligencia emocional según la edad de los estudiantes del nivel

secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana. Como reportados se encontró que el mayor porcentaje (50.5%) de los estudiantes de 11 a 14 años presentan un nivel adecuado de inteligencia emocional; mientras que el mayor porcentaje (46.3 %) de los estudiantes de 15 a 18 años presentan un nivel adecuado de inteligencia emocional; mientras que el 25.3% de los estudiantes de 11 a 14 años presentan un nivel excelente de inteligencia emocional y el 24 % de los estudiantes de 15 a 18 años presentan un nivel excelente de inteligencia emocional. Presentando como conclusión que los estudiantes de 11 a 14 años presentan mayores porcentajes ubicados en los niveles más altos de inteligencia emocional con respecto a los estudiantes de 15 a 18 años.

Risco et al. (2017) han realizado un trabajo de investigación titulado “Relación del engagement, burnout e inteligencia emocional con la prolongación de años de estudio de pregrado en estudiantes de la UACH”, estudio realizado en Valdivia, Chile. Uno de los propósitos de esta investigación fue determinar la relación entre el engagement y la prolongación de la carrera. Dentro de los resultados más importantes se encuentran las prevalencias de las dimensiones del Engagement en la población total de estudiantes del campus Isla Teja de la universidad Austral de Chile para las dimensiones vigor, dedicación y absorción son de 16.40%; 16% y 20%, respectivamente, constituyendo estos porcentajes niveles bajos de cada una de las dimensiones. Además, se reportó como resultados que los estudiantes que presentaron bajos niveles de engagement, presentaban una mayor prolongación de años académicos. Presentando como conclusión que los niveles de engagement se relacionan negativamente con la prolongación de la carrera; es decir a menores niveles de engagement, mayor prolongación de años académicos.

Veloso (2009) ha realizado un trabajo de investigación titulado “Aspectos psicosociales de la prevención y la salud colectiva”. Uno de los propósitos de esta investigación fue determinar la relación entre la edad de los estudiantes y el engagement en niños y adolescentes escolares (10 a 18 años) de las ciudades de Aracaju y Maceió en Brasil. Dentro de los resultados encontrados se encuentra que el coeficiente de correlación entre la edad de los estudiantes y la media del engagement para la ciudad de Aracaju fue

de $R=-0.04$; mientras que para la ciudad de Maceió fue de $R=0.05$. Presentando como conclusión que no existe una correlación entre la edad y engagement escolar para las ciudades de Aracaju y Maceió.

Caballero et al. (2015) han realizado el trabajo de investigación titulado “Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan”. Dentro de los resultados más importantes al aplicar la prueba de T-Student, el valor de p para los niveles de vigor arrojó $p<0.142$, para absorción $p<0.588$, mientras que para los niveles de dedicación $p<0.07$. Presentando como conclusión que para los niveles de vigor y absorción no hay diferencias significativas entre estudiantes que trabajan y no trabajan, mientras que para dedicación si hay diferencias significativas, por lo tanto, los estudiantes que trabajan son más dedicados que aquellos que no trabajan.

Extremera et al. (2007) han realizado el trabajo de investigación titulado “Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios”. Dentro de los resultados obtenidos, resalta que cuando los niveles de inteligencia emocional eran más elevados, principalmente en la dimensión reparación emocional, mayores fueron los niveles de las dimensiones de engagement: vigor, dedicación y absorción. Presentando como conclusión que mayores puntuaciones en inteligencia emocional se asociaron positivamente con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción de engagement (Extremera et al., 2007).

Salavera (2019) ha realizado el trabajo de investigación titulado “El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en una muestra de escolares”. La población estudiada pertenece a la ciudad de Zaragoza, España. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional, el engagement académico y el rendimiento escolar. Dentro de los resultados obtenidos resalta la correlación entre la inteligencia emocional y el engagement académico, reportándose un valor de $r = 0.57$. Presentando como conclusión que la inteligencia emocional y el engagement académico tienen una estrecha relación y que los niveles de

inteligencia emocional van de la mano con los del engagement académico (Salavera, 2019).

Merino et al. (2018) han realizado el trabajo de investigación titulado “La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico”. En este estudio participaron estudiantes universitarios españoles y uno de sus propósitos consistió en comprender mejor la relación entre la inteligencia emocional rasgo y el compromiso académico. Dentro de los resultados obtenidos, se reportó una correlación positiva entre la inteligencia emocional rasgo y compromiso académico, con un valor de $r_{xy} = 0.434$. Presentando como conclusión que entre la inteligencia emocional rasgo y el compromiso académico, existe una relación positiva (Merino et al., 2018).

Extremera et al. (2019) han realizado el estudio titulado “Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente”. En esta investigación participaron docentes españoles de primaria y secundaria y cuyo objetivo fue analizar el papel conjunto de las habilidades de inteligencia emocional de los docentes junto con el apoyo organizacional recibido por compañeros y supervisores como recursos predictores de engagement. Dentro de los resultados reportados, se encuentra una gráfica, la cual evidencia que el efecto de la inteligencia emocional fue significativo para explicar el engagement de los docentes. Presentando como una de las conclusiones que la inteligencia emocional se relaciona positiva y significativamente con los niveles de engagement docente (Extremera et al., 2019).

González & Charry (2018) han realizado la investigación titulada “Engagement en el estudio, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC”. El objetivo de esta investigación fue demostrar si existe una relación significativa entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC). Dentro de los resultados obtenidos, se ha reportado un coeficiente de

correlación Rho de Spearman de 0.430 entre la inteligencia emocional y el engagement en el estudio de estudiantes universitarios, con un nivel de significancia $p < 0.05$ (González & Charry, 2018), demostrándose una correlación positiva, moderada y significativa entre la Inteligencia emocional y el engagement en los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC.

En las investigaciones antes mencionadas se ha estudiado la relación entre la inteligencia emocional y el engagement académico o escolar ya sea en universidades o en escuelas de nivel primario o secundario. En universidades se ha encontrado antecedentes a nivel internacional y nacional y en escuelas solamente se ha encontrado antecedentes a nivel mundial y no hay estudios a nivel nacional ni local, quedando un vacío con respecto al tema objeto de estudio de la presente investigación. Además, es importante mencionar que no se ha reportado ninguna investigación que relacione a la inteligencia emocional con cada una de las dimensiones del engagement escolar: cognitivo, afecto, conductual y agéntico, siendo esta última dimensión agregada al engagement escolar hace cinco años aproximadamente. En consecuencia, el presente estudio se diferencia de los estudios empíricos consignados, en que se indaga sobre la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite y a su vez se pone énfasis en la relación entre la inteligencia emocional con cada una de las dimensiones de engagement escolar: cognitivo, afectivo, conductual y agéntico, dándole un mayor realce a la presente investigación, por los aportes que podría brindar a la institución educativa estudiada. Cabe acotar que esta es la única I.E. de nivel secundario de la localidad en mención, por ello, el interés de realizar el estudio, que será beneficioso para el progreso de su población en el futuro.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Inteligencia emocional

2.2.1.1. Teoría de la inteligencia emocional

En el mundo globalizado que vivimos actualmente está claro que la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo y para lograrlo por lo menos hay que poner énfasis en dos aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Si bien es cierto que a lo largo de la historia inclusive hasta la actualidad hay entidades, instituciones y personas que le dan mayor importancia al desarrollo cognitivo (considerando a la inteligencia vinculada con el pensamiento abstracto, teórico, científico y académico) que al desarrollo emocional (Tejjido, 2013).

Para abordar la teoría de la inteligencia emocional es fundamental desarrollar tres aspectos: Su origen, funciones cerebrales implicadas y competencias provenientes (derivadas) de la inteligencia emocional.

2.2.1.1.1. Origen

La literatura científica sobre el tema central en mención, enfatiza en la necesidad de ocuparse y desarrollar la inteligencia emocional debido a las insuficiencias que presenta el Cociente de Inteligencia (C.I.) que desde inicios del siglo XX se ha considerado como indicador o predictor de comportamientos exitosos (Tejjido, 2013).

Pero desde 1990 la inteligencia emocional despierta un gran interés, ya que es evidente que un alto C.I. no garantiza el éxito en la vida. A pesar de la importancia que las escuelas y los exámenes de ingreso le dan al C.I., este no es determinante e inclusive tiene poco peso en el éxito laboral y en la vida. Esto se comprueba por el hecho de que es frecuente que las personas que tienen un elevado C.I. no desempeñen adecuadamente su trabajo, por el contrario, hay personas que, con un C.I. moderado o más bajo, lo hagan considerablemente mejor. Una de las razones de este fenómeno radica en que el entorno en que las empresas y entidades desarrollan sus actividades en este mundo globalizado, se caracteriza por la velocidad de los cambios en los diferentes campos de desarrollo:

tecnológico, económico, social, medio ambiental, etc., que requiere de habilidades y comportamientos muy diferentes a los de épocas anteriores (Tejjido, 2013).

Por lo antes mencionado se deduce que para afrontar y solucionar las diferentes situaciones problemáticas en este mundo globalizado, es necesario algo más que la inteligencia abstracta, de allí surge la inteligencia emocional, que sería la encargada del conocimiento y control de las propias emociones y de las que manifiestan las personas con quienes interactuamos (Tejjido, 2013). Es en ese escenario en el que los psicólogos Salovey y Mayer (1990), citado por (Tejjido, 2013) acuñaron el término “inteligencia emocional” y a partir de ese momento es cuando los investigadores van a centrar su atención hacia la definición y estudio de este constructo.

2.2.1.1.2. Funciones cerebrales implicadas

Hace referencia a la existencia de “dos mentes” una que piensa y otra que siente (mente racional y mente emocional), las cuales permiten generar dos formas de conocimiento que interactúan entre sí, en armonía, para guiarnos por el mundo. Según lo reportado por especialistas, se puede decir que, en términos generales, existe un equilibrio entre la mente racional y la mente emocional, por un lado, la mente emocional alimenta e imprime energía a la mente racional y, esta última, guía el comportamiento de las emociones. Sin embargo, se considera que ambas son semi-independientes, ya que operan en un circuito distinto pero interconectado del cerebro. Por lo tanto, los sentimientos son esenciales para el pensamiento y viceversa (Tejjido, 2013).

2.2.1.1.3. Competencias provenientes de la inteligencia emocional

Según Bisquerra & Pérez, (2007) las competencias emocionales se agrupan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar

- **Conciencia emocional:** que consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás y a su vez captar el clima emocional del contexto que nos rodea. Esta competencia incluye las

habilidades de: **toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.**

- **Regulación emocional:** que permite manejar las emociones de forma apropiada, considerando la relación entre emoción, cognición y comportamiento y buscando autogenerarse emociones positivas. Esta competencia incluye las habilidades de: **tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y habilidades para autogenerarse emociones positivas.**
- **Autonomía emocional:** que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Esta competencia incluye las habilidades de: **autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.**
- **Competencia social:** que permite mantener buenas relaciones con otras personas. Esta competencia incluye las habilidades de: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- **Competencia para vida y bienestar:** capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para enfrentar los desafíos diarios de la vida de manera satisfactoria. Esta competencia incluye: fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, y bienestar subjetivo

2.2.1.2. Definiciones de inteligencia emocional

Mucho tiempo atrás, en la antigua Grecia y Roma se creía que las emociones eran demasiado impulsivas e impredecibles como para aportar o influenciar en el pensamiento. Pero con el desarrollo de la psicología moderna durante el siglo XX esto ha ido cambiando y se ha ido sentando las bases de una aproximación entre las emociones y el pensamiento. Prueba de ello es que los psicólogos han ido articulando definiciones más amplias de la inteligencia y nuevos enfoques de la relación entre sentimientos y el pensamiento. Por ejemplo, Robert Thorndike mencionó la posibilidad de que las personas pudieran tener una “inteligencia social” que tiene que ver con la potencialidad para percibir el propio estado interno y el de los demás. Por otro lado, en 1934 David Wechsler escribió sobre aspectos “no intelectuales” de una persona que contribuyen a la inteligencia global. Mientras que en 1983 Howard Gardner se hizo famoso por esbozar que las personas tienen formas distintas de inteligencia, dentro de las que propuso resalta la “inteligencia intrapersonal” cuyo concepto es muy parecido al actual concepto de inteligencia emocional (Grewal & Salovey, 2006).

Pareciera que el concepto de inteligencia emocional es el mismo que el de la inteligencia social pero en realidad la inteligencia emocional es un concepto más acotado (Grewal & Salovey, 2006).

El concepto de inteligencia emocional está siendo utilizado en muchos ámbitos de nuestra vida y ha llegado prácticamente a todos los rincones de nuestro planeta, en forma de tiras cómicas, programas educativos, juguetes que dicen estimular su desarrollo o en anuncios de personas que afirman buscarla en sus parejas, hasta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) ha puesto en marcha una iniciativa mundial en el 2002 que busca desarrollar programas de aprendizaje social y emocional (Leader Summaries, 2018)

Daniel Goleman un reputado psicólogo estadounidense define inteligencia emocional como un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo (Leader Summaries,

2018). Si bien es cierto algunas de estas habilidades vienen configuradas en nuestro material genético, hay otras que se pueden moldear durante los primeros años de nuestra vida, inclusive hay investigaciones que demuestran que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de nuestra vida (Leader Summaries, 2018).

Salovey & Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que tiene que ver con la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, discriminarlos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones

Según Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2003) citado por Grewal & Salovey (2006), definen a la inteligencia emocional como un conjunto de talentos o capacidades organizadas en cuatro dominios: capacidad para percibir las emociones de forma precisa, capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender las emociones y capacidad para controlar las propias emociones y la de los demás. Las diferencias en estas habilidades o capacidades repercuten en el hogar, escuela, trabajo y las demás relaciones sociales.

Por otro lado, Bar-On (2006) citado por Figueroa (2017), define a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que facilitan la adaptación y por lo que proveen de capacidad para afrontar las presiones provenientes del entorno.

Según (Mayer et al., 2008) definen a la inteligencia emocional como la capacidad para llevar a cabo un procesamiento sofisticado de información sobre emociones y estímulos relevantes lo cual es fundamental para guiar el pensamiento y el comportamiento.

2.2.1.3. Principios de la Inteligencia Emocional

Los principios básicos en los que se basa la inteligencia emocional, según Gómez et. al. (2000) citado por M. García & Giménez (2010), son los siguientes:

- **Autoconocimiento:** capacidad para identificar los puntos fuertes y débiles de uno mismo
- **Autocontrol:** capacidad para controlar los impulsos y mantener la calma ante diferentes situaciones
- **Automotivación:** habilidad para realizar actividades por uno mismo sin la influencia de otras personas.
- **Empatía:** capacidad para ponerse en el lugar de los demás es decir comprender la situación por la que están atravesando
- **Habilidades sociales:** capacidad para interactuar eficazmente con otras personas
- **Asertividad:** Significa respetar los pensamientos y creencias de los demás y al mismo tiempo defender los propios
- **Proactividad:** Habilidad para tomar la iniciativa ante diferentes situaciones en las que se presenten oportunidad o problemas, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos.
- **Creatividad:** Competencia para afrontar y resolver los problemas desde otra perspectiva o punto de vista.

2.2.1.4. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

2.2.1.4.1. Modelos mixtos

Dentro de este tipo de modelo destacan los autores Goleman (1995) y Bar-On (2006), los cuales incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, confianza y la persistencia (M. García & Giménez, 2010).

El modelo de Goleman establece que el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) se complementan. Por ejemplo, al comparar un individuo con un alto CI

pero con poca capacidad de trabajo y un individuo con CI medio pero con alta capacidad de trabajo, ambos individuos pueden llegar al mismo fin ya que ambas cualidad que poseen se complementan. Dentro de los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional (IE) según Goleman, (1995), tenemos: Conciencia de uno mismo, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales. Este modelo se puede aplicar a diferentes ámbitos de la vida tanto en el organizacional como en el laboral.

El modelo de Bar-On está compuesto por diversos aspectos: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general. Este modelo tiene que ver con la expresión: inteligencia emocional y social, por lo que es fundamental que las personas posean competencias sociales para desenvolverse en la vida, teniendo mayor realce la inteligencia emocional y social con respecto a la inteligencia cognitiva (Bar-On, 2006).

2.2.1.4.2. Los modelos de habilidades

Estos modelos fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional. Por eso este modelo no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más importante el de Salovey & Mayer, (1990). Estos investigadores postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocortex, fundamentales para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de modo inteligente de tal manera que se adapte al entorno y logre su bienestar tomando en consideración las normas sociales y los valores éticos(M. García & Giménez, 2010).

El modelo de Salovey y Mayer ha sido reformulado en sucesivas ocasiones, realizando nuevos aportes en el año de 1997 y 2000, lográndose una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los más utilizados En este modelo se incluyen las siguientes habilidades:

- **Percepción emocional:** Habilidad para identificar las emociones en uno mismo y en los demás a través de la expresión facial, voz o expresión corporal

- **Facilitación emocional del pensamiento:** Capacidad para usar la emoción de tal forma que facilite el razonamiento.
- **Comprensión emocional:** habilidad para la resolución de problemas e identificar emociones semejantes.
- **Dirección emocional:** comprensión del efecto que tienen los actos sociales en las emociones y a la vez regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.
- **Regulación reflexiva de las emociones** para promover el crecimiento personal. Es la habilidad que nos permite tener apertura y control ante los sentimientos ya sean positivos o negativos.

Entonces estos autores (Salovey y Mayer, 2000) citado por M. García & Giménez (2010) establecen una serie de habilidades internas que el ser humano ha de potenciar en base a la práctica y la mejora continua.

2.2.1.4.3. Otros modelos

Los otros modelos incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores que constituyen las aportaciones personales de los diferentes autores con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgatorio del constructo inteligencia emocional (M. García & Giménez, 2010).

2.2.1.5. Competencias emocionales

Se define como competencias emocionales al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales ((Bisquerra & Pérez, 2007).

Las competencias emocionales son un aspecto importante en la ciudadanía efectiva y responsable, ya que potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Es de vital importancia mencionar que entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones

interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otros (Bisquerra & Pérez, 2007).

Para una mejor comprensión de las competencias emocionales éstas se agrupan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

2.2.1.6. Diferencias entre inteligencia emocional y competencia emocional

Según Goleman (2000) y Bar-On (2010), citados por Fragoso (2015) al utilizar los constructos inteligencia emocional y competencia emocional, como base en los trabajos de investigación, es correcto que no exista una separación contundente entre ellos. Sin embargo, según Mayer y Salovey (1997) citado por Fragoso, (2015), la situación cambia, ya su teoría sobre el modelo de inteligencia emocional se basa en el paradigma cognitivo de la educación, catalogando a la inteligencia emocional como conjunto de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, por lo que se evidencia una separación contundente con las “competencias emocionales”. Además Mayer y Salovey (1997) citado por (Fragoso, 2015), aseveran que la competencia emocional está más orientada a la medición de niveles de logro que a habilidades cognitivas, a pesar de ello si existe una relación entre inteligencia emocional y competencia emocional.

Otra gran diferencia entre los constructos antes mencionados, lo sostienen Abraham (2004) y Oberst et al (2009), citado por (Fragoso, 2015), quienes mencionan que la inteligencia emocional es “potencialidad” y por si sola no puede determinar las competencias emocionales, ya que estas últimas requiere del ambiente para manifestarse.

2.2.1.7. Importancia de la inteligencia emocional

Definitivamente que la inteligencia emocional es imprescindible para el ser humano ya que provee diversas habilidades que le ayudan a adaptarse al entorno social tan cambiante en este mundo globalizado, facilitando su desarrollo y desenvolvimiento en él. En la actualidad es fundamental que los seres humanos posean un nivel adecuado de inteligencia emocional, para que de esta manera puedan tomar conciencia de las emociones, y la facultad para entender los sentimientos de los demás, todas estas

habilidades brindan mayores posibilidades de desarrollo personal y conseguir el éxito en los objetivos y metas propuestas (Figuerola, 2017).

Según Bisquerra (2003) citado por Mouch, (2014) la práctica de la inteligencia emocional es beneficiosa para la formación integral del estudiante y que una educación basada en las emociones tiene el objetivo de aumentar el bienestar personal y social de la persona.

Asi mismo Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), citado por Mouch, (2014) la inteligencia emocional es importante porque mejora las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y disminuye la aparición de conductas disruptivas. Por ello Verdejo y Braselli (2011) citado por (Mouch, 2014) sostienen que de todo lo antes mencionado se desprende la gran importancia de enseñar estas habilidades en las escuelas para que los estudiantes empiecen a desarrollarlas y/o potenciarlas como algo cotidiano en el día día de su labor estudiantil y no sean sorprendidos por situaciones conflictivas de la vida ante las que se sientan incapaces de hacer frente sufriendo consecuencias mayores como baja autoestima, aislamiento, depresión, frustración, ira, y violencia hacia los demás

2.2.1.8. Inteligencia emocional en los colegios

Es fundamental que los educadores conozcan los procesos que ocurren en el cerebro para desarrollar estrategias curriculares en el aula que contribuyan al fortalecimiento del cerebro racional y emocional (Calle et al., 2011).

Es evidente que, en las instituciones educativas, es importante mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y con ello desarrollar el nivel intelectual de los mismos, pero es mucho más importante desarrollar el sistema emocional, pues la emoción es más fuerte que el pensamiento. Es oportuno reflexionar que aún en la actualidad se le esta dando más peso a la formación académica, mientras que a los aspectos emocionales y sociales siempre se ha creído, de acuerdo nuestra cultura, que pertenecen a la intimidad

del estudiante, por lo tanto ellos son los responsables de su propio desarrollo emocional (Calle et al., 2011).

Esto tienen que cambiar en el ámbito escolar, empezando por el docente que es quien debe comprometerse a desarrollar su propia inteligencia emocional, siendo capaz de expresar sus sentimientos en relación con sus estudiantes, demostrarles respeto, proponer estrategias de automotivación, controlar sus estados de ánimo negativos y manejar adecuadamente sus emociones, exteriorizar su empatía y la capacidad de escucha, cultivar su autoestima en forma estable, gestionar adecuadamente los conflictos que se producen en el aula y tener en cuenta que el tono de voz utilizado en el trato a los estudiantes repercute en el desarrollo emocional de éstos. (Calle et al., 2011).

Es por ello que los docentes y los tutores de los colegios juegan un rol importante en la potencialización de la personalidad del individuo a través de las dimensiones cognitiva, afectiva, emocional, moral y lúdica, precisamente con la intención de lograr un sano equilibrio de mente, cuerpo, relaciones interpersonales en el individuo. Por lo que el proceso de aprendizaje no debe referirse solamente a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser la excusa propicia para el desarrollo integral del ser humano (Calle et al., 2011).

Alineado con lo antes mencionado, Salovey (en prensa) citado por (Berrocal & Pacheco, 2005) resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de sus habilidades emocionales para adaptarse de manera adecuada a la escuela y por ende los docentes deben también emplear su inteligencia emocional durante su labor educativa para poder guiar con éxito tanto sus emociones como la de sus alumnos. Las cuatro habilidades que tanto los profesores como los alumnos deben poner en práctica durante el proceso de enseñanza aprendizaje son las siguientes (Berrocal & Pacheco, 2005):

A. Percepción emocional: que es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean, por lo que implica prestar

atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimiento corporales y tono de voz (Berrocal & Pacheco, 2005).

- B. Facilitación o asimilación emocional:** es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, por lo que tiene que ver como las emociones afectan al sistema cognitivo y como nuestros estados afectivos ayudan a tomar decisiones, focalizando nuestra atención en lo que realmente es importante (Berrocal & Pacheco, 2005).
- C. Comprensión emocional:** es “la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos” (Berrocal & Pacheco, 2005). La definición de esta habilidad también tiene que ver con la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo generadas durante una situación interpersonal (Berrocal & Pacheco, 2005).
- D. Regulación emocional:** esta cuarta habilidad es la más compleja de la Inteligencia emocional y tiene que ver con la capacidad de estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función a su utilidad. También incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, apaciguando las emociones negativas e intensificando las emociones positivas, por lo que se tiene que manejar adecuadamente el mundo intrapersonal y también el interpersonal (Berrocal & Pacheco, 2005).

2.2.1.9. Dimensiones de la inteligencia emocional

Las dimensiones que se van a considerar en la presente investigación están vinculadas al modelo de habilidades propuesto por Salovey & Mayer (1990) con las respectivas adaptaciones realizadas por Salovey et. al. (1995) citado por Berrocal & Pacheco (2005), y son las siguientes: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional

2.2.1.9.1 Atención Emocional:

Es la habilidad para percibir las propias emociones, la cual incluye la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada (Oliva et al., 2011).

Expresar las emociones con precisión es parte de la inteligencia emocional, porque aquellos que son más precisos pueden percibir y responder más rápidamente a sus propias emociones y expresar mejor esas emociones a los demás. Estos individuos emocionalmente inteligentes también pueden responder de manera más apropiada a sus propios sentimientos debido a la precisión con la que perciben (Salovey & Mayer, 1990).

Los individuos atentos emocionalmente, se caracterizan por estar siempre vigilando el progreso de sus estados de ánimo con la finalidad de intentar comprenderlos, lo cual no siempre es beneficioso para las personas, principalmente cuando una alta atención emocional no va seguida de una suficiente capacidad para discriminar sus causas y consecuencias (Pegoraro, 2009, p.30; citado por (BUENO, 2018).

2.2.1.9.2 Claridad Emocional:

Esta habilidad evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales, la cual incluye la capacidad de conocer y comprender los propios estados emocionales (Oliva et al., 2011).

Se afirma que los individuos que poseen esta habilidad son emocionalmente inteligentes porque requieren el procesamiento de información emocional dentro del organismo, y porque está claro que es necesario cierto nivel de competencia mínima en esta habilidad para un funcionamiento social adecuado (Salovey & Mayer, 1990).

Esta habilidad tiene que ver con la capacidad para identificar con qué frecuencia uno se equivoca con sus sentimientos, es decir, comprender las causas subyacentes de un sentimiento para poder actuar de la mejor manera (BUENO, 2018).

2.2.1.9.3 Regulación Emocional:

Es la habilidad para manejar las emociones, sabiendo que actuamos movidos por el pensamiento, el cual está influenciado por las emociones, esto es tomado en cuenta por

nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar los problemas y por nuestros juicios y conducta (Castejón, 2016; citado por BUENO, 2018).

Esta habilidad permite regular los propios estados emocionales de forma correcta, incluyendo la capacidad de autocontrol y la actitud mental positiva

Es la habilidad emocional de mayor jerarquía ya que involucra prácticamente a toda la personalidad del individuo al manejar las emociones en la búsqueda de sus metas, su autoconocimiento y su conciencia social. Además, incluye la capacidad de manejar no sólo las emociones propias, sino también las reacciones que tenemos frente a las emociones de los demás para promover la comprensión y el crecimiento personal (Madrid, 2000, Mayer et. al. 2000b, 2004; citado por A. Ramos (2015).

2.2.1.10. Medición de la inteligencia emocional

Aun se siguen desarrollando más modelos teóricos de inteligencia emocional, más de los que se han incluido en la presente investigación, paralelo a dichos modelos se han ido desarrollando instrumentos de medida para evaluar el concepto, produciéndose una gran proliferación, sin embargo muchos de ellos no son científicos ni miden con exactitud el concepto (Extremera et al., 2004).

En la actualidad se utilizan tres tipos de instrumentos: el primero es aquel basado en cuestionarios y autoinformes, el segundo son los test de habilidad o de ejecución y el tercero con los informes de observadores externos (Berrocal & Pacheco, 2005); (Extremera et al., 2004). En el primer tipo, los instrumentos están compuestos por premisas cortas en las que la persona evalúa su Inteligencia Emocional (I.E.) mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. En el segundo tipo, implica que el individuo solucione o resuelva determinados problemas emocionales y después su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados. Con respecto al último tipo, consiste en solicitar a los compañeros de clase o de trabajo o al profesor o jefe que brinden su opinión y su valoración sobre como el individuo es

percibido por ellos, de tal forma que proporcionen información sobre la interacción del individuo con el resto de personas de su entorno y su manera de afrontar o resolver conflictos o situaciones de estrés, normalmente, este último tipo de instrumento, suele ser complementario a los dos primeros (Extremera et al., 2004)

Tomando en consideración el modelo teórico de inteligencia emocional seleccionado para la presente investigación, correspondiente al modelo de habilidades propuesto por (Salovey & Mayer, 1990) con sus correspondientes adaptaciones, obliga a evaluar a este constructo por sus dimensiones y el instrumento ideal corresponde al primer tipo mencionado en el párrafo anterior: basado en cuestionario y autoinforme debido también a su fiabilidad, adecuada validez para la población de lengua española, con un carácter distintivo respecto de otras variables de personalidad sólidamente constatadas y con una demostrada capacidad predictiva (Extremera et al., 2004)

2.2.2. Engagement Escolar

2.2.2.1. Origen del engagement

Por muchos años las disciplinas que estudian al hombre y su comportamiento se han orientado a estudiar todo aquello que lo perjudica, por ejemplo condiciones nocivas de trabajo, repercusiones en la salud física y mental, sin embargo con el desarrollo de la psicología positiva ha cambiado el rumbo de las investigaciones, orientándose hacia situaciones positivas que enriquecen el desempeño laboral, pues la psicología positiva se dedica al estudio científico de las capacidades humanas y su funcionamiento óptimo, es así que surge la concepción básica del engagement, que paradójicamente, viene a ser un término opuesto al grave síndrome del desgaste profesional también denominado síndrome de Burnout (León et al., 2015); (CALIENES & DÍAZ, 2012).

El engagement es el constructo teóricamente opuesto al burnout o “síndrome de estar quemado” (expresado en forma metafórica) por el trabajo, que significa un estado de agotamiento similar a un fuego que se sofoca, a una vela que se extingue o a una batería que se agota. Para ser más precisos, burnout significa un estado mental persistente, negativo, que se caracteriza fundamentalmente por agotamiento emocional acompañado

de malestar, sentimiento de reducida competencia y motivación y desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo (Salanova & Schaufeli, 2004), que no sólo repercute en el ámbito laboral de un individuo (organización y salud del trabajador) sino que también puede afectar negativamente a la vida personal y social del mismo (León et al., 2015)

Luego de muchas investigaciones realizadas sobre aspectos negativos dentro de las entidades laborales, las nuevas concepciones de la psicología positiva originaron un nuevo enfoque opuesto al burnout, denominado Engagement, el cual está vinculado al altruismo organizacional, trabajo grupal cooperativo, estar ilusionado por el trabajo capacidad para afrontar retos, conexión enérgica y afectiva con el trabajo, motivación, compromiso y enamoramiento por el trabajo (Cárdenas & Lorens, 2008; citado por (León et al., 2015), generando consecuencias positivas para los trabajadores y para el crecimiento de la organizaciones.

2.2.2.2. Definiciones de engagement

El engagement se ha convertido en los últimos años en un concepto muy de moda en el ámbito de los negocios y la consultoría, pero es más reciente y menos conocido su estudio en el ámbito académico. En términos generales, se puede afirmar que el engagement tiene que ver con la vinculación, implicación, compromiso, pasión, entusiasmo, esfuerzo y energía en relación a lo que se hace. A pesar de ello no existe un acuerdo entre los profesionales sobre su significado. El engagement se ha conceptualizado y medido de manera muy diferente; estas diferencias no permiten la formulación de una única definición sintética (Casuso, 2011).

El primer investigador que conceptualizó el engagement en el trabajo en los años 90, fue Kahn citado por Casuso, (2011), denominándolo engagement personal y lo describió como “ el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el engagement, las personas utilizan y se expresan a sí mismas, física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles”, centrándose dicho autor en la forma en la que los trabajadores satisfacen sus roles en el trabajo, asumiendo

que los trabajadores con esta cualidad se esfuerzan mucho en su trabajo porque se identifican con él (Casuso, 2011)

Por otro lado Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma y Bakker (2002 a), citado por (Salanova & Schaufeli, 2004) han definido al término engagement como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo caracterizado por Vigor, dedicación y Absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. El vigor se caracteriza por los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando, incluso cuando aparecen dificultades en el camino. Mientras que la dedicación denota la alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Por último, la absorción ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo “pasa volando” y se tiene dificultades para desconectarse de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas”.

Desde esta última perspectiva, el engagement más que un estado específico y momentáneo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular; definiéndose como un concepto motivacional positivo vinculado con el trabajo y la vida, que esta enfatizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova et.al.2000) citado por (Casuso, 2011).

A pesar que las dos definiciones antes mencionadas sobre engagement, han sido desarrolladas de manera independiente, ambas coinciden en que el engagement incluye un componente conductual (vigor), un componente emocional (dedicación) y un componente cognitivo (dedicación). Por todo ello, el engagement es un constructo claramente motivacional, ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y esta dirigido al logro de los objetivos y metas, no solamente en el ámbito

laboral sino también en el ámbito académico (experimentado por estudiantes) según lo mencionado por Salanova, Martínez y Llorens (2004), citado por (Casuso, 2011).

Por lo tanto, se puede afirmar que el engagement aplicado al trabajo y el engagement académico son dos conceptos que están vinculados y guardan la misma esencia, lo que los diferencia es su aplicación a diferentes ámbitos de la vida, por lo tanto, los instrumentos que permitan medirlos tienen que tener ciertas diferencias.

2.2.2.3. Engagement en el trabajo y engagement en el estudio

Con la finalidad de comprobar las similitudes entre el engagement laboral y engagement estudiantil, se han realizado diversos estudios en los que se ha aplicado modelos que tradicionalmente corresponden a contextos laborales, con sus respectivas adaptaciones, al ámbito estudiantil (Cotton, Dollard & Jonge, 2002; citado por (González, 2017).

Tal como lo mencionan Salanova, Wilmar y Schaufeli, (2009); citado por González, (2017), estrictamente hablando, los estudiantes no trabajan, pero desde un punto de vista psicológico, estudiar equivale a trabajar, esto se debe a que los estudiantes al igual que los trabajadores, realizan actividades estructuradas y coactivas, las cuales están enfocadas a un objetivo o meta concreta, como por ejemplo aprobar y obtener una buena calificación.

Por ello, se puede afirmar que los estudiantes también experimentan el engagement, el cual se conoce como engagement académico (González, 2017), esta expresión aplica tanto para la educación básica como superior, pero para estudiantes que pertenecen a la educación básica, específicamente se le denomina como engagement escolar, también conocido como compromiso escolar.

En la actualidad, muchos estudios constatan la relación entre el engagement académico con diversos facilitadores de la actividad académica, mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor tendencia al abandono de los estudios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, (2005), citado por González, (2017)).

Entonces se puede afirmar que cuando el estudiante se enfrenta a su contexto estudiantil, desarrolla la necesidad de aceptación, reconocimiento y aprobación, por parte de toda la

comunidad educativa y para conseguir eso el estudiante se esfuerza, de tal forma que logre su recompensa. Por lo tanto, el engagement estudiantil es un comportamiento claramente convencional. El dedicarse a los estudios, implicarse con los objetivos de aprendizaje o el esforzarse para cumplir con las tareas programadas por el profesor, son conductas normativas establecidas por los adultos, los cuales están a la expectativa para que se cumplan y desarrollen exitosamente (González, 2017).

2.2.2.4. Engagement escolar desde una perspectiva psicológica

Si bien es cierto que son muchos los investigadores que, en los últimos tiempos, están dedicando sus esfuerzos a estudiar el engagement educativo o engagement escolar a pesar de ello, no existe un consenso, a la hora de establecer una definición común para el constructo engagement y esto se evidencia al utilizar diferente terminología, por parte de la comunidad científica de la especialidad, para referirse al constructo en mención, por ejemplo engagement académico, cognitivo, intelectual, institucional, emocional, de comportamiento, social y psicológico (Taylor & Parsons, 2011).

Con respecto a las definiciones, para Friesen (2008), citado por Reyes de Cózar, (2016), el engagement es un estado de absorción energizante y creativo que requiere la contemplación, la interpretación, la comprensión, la construcción de significado y la crítica, generándose un compromiso profundo y personal para explorar e investigar una tema, asunto, problema o pregunta por un período sostenido de tiempo. Por otro lado Robinson & Hullinger, (2008) lo definen como "los esfuerzos de los estudiantes para estudiar, analizar, resolver problemas y recibir retroalimentación"; mientras que Suttle (2010); citado por Reyes de Cózar, (2016) lo describe como la inversión psicológica, la atención, el interés, el esfuerzo y la implicación emocional, invertido en el trabajo de aprendizaje. Inclusive un mismo autor define el engagement de diferente manera en un breve periodo de tiempo como ha ocurrido con Kuh (2001), citado por Reyes de Cózar, (2016) que lo definió "como la cantidad de tiempo y de energía que los estudiantes dedican a sus actividades ya sea dentro o fuera del aula", pero después de un año Hu y Kuh (2002) lo definió el engagement como la cualidad de los estudiantes para esforzarse

en desarrollar sus actividades con propósito educativo que contribuya directamente al logro de los aprendizajes. Mientras que una definición muy parecida a esta última es la que realizaron Marzano y Pickering (2011) citado por Reyes de Cózar, (2016) que además consideran al componente emocional en la definición.

Por lo mencionado en los párrafos anteriores, se afirma que uno de los principales retos a los que se enfrenta la comunidad científica en la actualidad es definir el engagement. Y a medida que avanzan las investigaciones se va cayendo en la ambigüedad (Taylor & Parsons, 2011). El engagement no es un constructo simple de definir y entender, los resultados de los estudios han demostrado que son muchos los factores que entrar en juego en el momento de lograr enganchar a los estudiantes, mientras que su medida y análisis dependen en muchas ocasiones de las diferencias en las ideas de partida y en los enfoques que se asumen a la hora de evaluar el constructo (Champan, 2003; citado por Reyes de Cózar, 2016). Esta falta de consenso en los enfoques y a su vez en las dimensiones que forman parte del universo científico del engagement, corroboran que no es sencillo encontrar una definición exacta y esta dificultad se acentúa al existir discrepancia en las dimensiones que son necesarias abordar para lograr que los estudiantes se enganchen con sus estudios (Taylor & Parsons, 2011).

Dentro de las evidencias de lo mencionado en el párrafo anterior, se encuentra lo reportado por Willms (2003); citado por Reyes de Cózar, (2016) en un informe para la OCDE titulado *Student Engagement at School: A sense of belonging and participation*, en el que se enfatizó que no fue posible establecer relaciones concluyentes debido a la compleja interpretación del constructo tanto para los encuestados como para los investigadores. En ese mismo marco, (Harris, 2008) resalta la dificultad y el gran reto para los investigadores acotar el engagement cuando afirma que, aunque existe consenso al momento de asumir como positivo enganchar a los estudiantes, no ocurre lo mismo en lo que se entiende como tal y sus límites, estas discrepancias se acentúan aun más según lo reportado por (Taylor & Parsons, 2011) que ponen de manifiesto que si bien es cierto en las diferentes

investigaciones se pueden encontrar categorías comunes, perdiendo coherencia, ya que con frecuencia los investigadores abordan realidades distintas.

A pesar de las diferentes opiniones que se dan entre los investigadores, la mayoría de ellos coinciden en la necesidad de desarrollar investigaciones colaborativas que permitan delimitar lo que debemos o no entender por engagement y ello conseguir poco a poco el consenso de su definición (Taylor & Parsons, 2011); esta tendencia ha sido mencionada por Chapman (2003); citado por (Reyes de Cózar, 2016), ya que con el paso de los años ha ido cambiando desde un entendimiento del engagement basado en el tiempo empleado para realizar las tareas (modelo industrial) a modelos y perspectivas más complejas y multidimensionales

Muchas investigaciones anteriores, definen al engagement escolar como un componente conductual, denominado participación, y un componente emocional, denominado identificación. A pesar de ello, la participación escolar se ha medido principalmente por comportamientos observables directamente relacionados con el esfuerzo académico y el logro obtenido. Los indicadores de engagement escolar que mayormente son considerados en la literatura científica incluyen la participación en actividades relacionadas con la escuela, el logro de altas calificaciones, la cantidad de tiempo dedicado a la actividad académica y la tasa de finalización de la misma. Además de los comportamientos positivos mencionados anteriormente, algunos investigadores consideran aspectos antagónicos al engagement como la delincuencia, ausentismo escolar o mal comportamiento. Por lo que en definiciones anteriores de engagement escolar rara vez incluyen elementos afectivos y cognitivos, dando mayor énfasis al comportamiento del estudiante, por lo que sugiere una tendencia hacia al enfoque conductual (Jimerson et al., 2003)

Muchos autores han definido el engagement escolar en términos de factores asociados con el tiempo y la intensidad que los estudiantes dedican a las actividades académicas. El engagement escolar también tiene en cuenta las políticas y los esfuerzos educativos destinados a garantizar que las actividades planteadas a los estudiantes fomenten la

participación escolar y dedicación de manera adecuada y también alienten la participación social (Pineda-Báez et al., (2014, p. 4), citado por Hennig et al. (2019)), la cual implica preceptos del constructivismo cognitivo, ya que aborda tanto las actividades mentales realizadas por el estudiante como la colaboración (con todas sus implicaciones). Por consiguiente, el engagement escolar no es necesariamente una tarea o actividad individual, sino que se encuentra influenciada en gran medida por la colaboración de los compañeros y maestros. Además es importante recalcar que la comprensión del engagement escolar no debe desconectarse de las culturas de los estudiantes o las culturas de los maestros, ya que de haber enfrentamientos entre estas culturas podrían afectar el desempeño adecuado de una actividad académica realizada por el estudiante (Hennig et al., 2019).

El engagement (compromiso) escolar es variado, complejo y multidimensional; tradicionalmente, se describe en varios términos de oposición, como activo / pasivo, participativo / no participativo e interesado / desinteresado. Generalmente, los estudiantes comprometidos se describen como aquellos que demuestran interés en el proceso de aprendizaje, lo cual se evidencia cuando sus conductas disruptivas disminuyen considerablemente, además socializan con maestros y compañeros de clase, y demuestran disposición y motivación en el proceso de aprendizaje. Algunos autores como Lawson y Lawson (2013) y Montenegro (2017); citado por (Hennig et al., 2019), sostienen que el engagement escolar es maleable; es decir, se puede modificar fácilmente mediante el uso de pedagogías dinámicas, por lo que el compromiso está directamente asociado con el aprendizaje y la motivación, y se ve reflejado en la energía que el estudiante manifiesta para realizar sus actividades académicas (Hennig et al., 2019).

Actualmente se define al engagement escolar como la participación de los estudiantes en sus logros académicos y posee una construcción multidimensional que incluye cuatro dimensiones, la dimensión cognitiva, que considera el uso de estrategias de aprendizaje sofisticadas, profundas y personalizadas, orientándose hacia la comprensión conceptual y el uso de estrategias de autorregulación, la dimensión conductual, que se basa en la

persistencia de los estudiantes, la consistencia del esfuerzo, la concentración, la determinación, la participación en actividades académicas y extracurriculares y prácticas relacionadas con el colegio y el aprendizaje, dimensión emocional, que hace referencias a las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, los docentes, personal académico y sus compañeros de clase, así como su sentimiento y sentido de pertenencia al colegio y al trabajo escolar y la dimensión agéntica, recientemente insertada, la cual refleja el compromiso constructivo de los estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje que recibe en la institución educativa. Aparentemente estos cuatro componentes o dimensiones del engagement escolar están completamente integrados en el estudiantes y representan la forma en que ellos actúan, sienten y piensan (Gutiérrez et al., 2018)

2.2.2.4.1. Engagement escolar desde una perspectiva de los profesores

Hasta la actualidad se han realizado pocas investigaciones enfocadas en la opinión de los profesores y educadores en general, a pesar del rol fundamental que cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evidencia de ello, radica en el hecho de que los profesores tienen muchas dificultades a la hora de definir el término engagement, el cual lo relacionan con los estudiantes que los escuchan, que hacen sus actividades, que los obedecen o aquellos que aparentemente disfrutan de las clases; a pesar de la diversidad de opiniones de los profesores, así como de las diferentes escuelas y niveles estudiados, Harris (2008), citada por Reyes de Cózar, (2016), considera seis conceptos cualitativamente diferentes en engagement escolar desde la perspectiva de los profesores:

- Participar en las actividades de clase y seguir las reglas del colegio
- Estar interesado y disfrutar de la participación de lo ocurrido en el colegio
- Estar motivado y confiado en la participación de lo ocurrido en el colegio.
- Estados positivos de pensamiento profundo
- Aprendizaje orientado a alcanzar las metas principales
- Control del aprendizaje

Estos conceptos se recategorizaron como Comportamiento, Disfrute, Motivación, Pensamiento, Búsqueda de propósitos y Control, que hacen alusión a las diferentes percepciones del engagement de las diferentes investigaciones recopiladas. La primera categoría alude al engagement actitudinal, las que siguen (Disfrute y Motivación) se centran más en aspectos psicológicos y las últimas tres categorías aluden a los aspectos cognitivos del constructo. Pero es importante recalcar que para muchos de los profesores entrevistados, el engagement escolar está más vinculado con aspectos de participación en sí mismos que orientado al aprendizaje (Harris, 2008; citada por Reyes de Cózar, 2016). Mientras que Taylor & Parsons, (2011) considera que un buen número de profesores siguen teniendo una concepción del engagement orientada a la gestión y control de clase y no como verdaderas estrategias de aprendizaje significativo.

2.2.2.4.2. Engagement escolar desde una perspectiva de los estudiantes

De la misma forma que ha ocurrido en investigaciones desde las perspectiva de los profesores, las investigaciones del engagement desde la perspectiva de los estudiantes tiene un número limitado, por lo que es necesario poner más énfasis en ellas, tal como lo hace Reyes de Cózar, (2016), quien destaca la propia percepción de los estudiantes con respecto a que consideran ellos una escuela ideal , por entornos de aprendizaje positivo o acerca de cómo se puede mejorar el engagement escolar. En esta misma línea y con la finalidad recoger la voz de los estudiantes, es que se ha creado encuestas online anónimas donde los estudiantes pueden expresar abiertamente sus opiniones acerca de experiencias educativas y que en la actualidad se está usando para identificar posibles problemas de disengagement (Reyes de Cózar, 2016).

Las investigaciones que han recogido la opinión de los estudiantes ha tenido complicaciones cuando se trata de entender conceptos más abstractos como la motivación por aprender. A pesar de ello se han reportado investigaciones en las que muchos estudiantes exitosos y con aparentes niveles altos de engagement describen las clases como aburridas, estáticas, estresantes y desvinculadas de la realidad, afirmando en muchos casos que los estudiantes no se sienten realmente motivados por factores internos

o por el interés en el aprendizaje y mas bien responden a factores externos como sociales, culturales, familiares, entre otros, limitándose a cumplir las normas o las expectativas (Reyes de Cózar, 2016).

Gracias a las investigaciones que se han venido realizando hasta la actualidad, se ha podido identificar factores a tomar en cuenta para mejorar el engagement:

- Trabajar con problemas extraídos del contexto o la realidad del estudiante
- Se sienten conectados con el conocimiento relevante.
- Aprender para cambiar o mejorar el mundo
- Ser respetados
- Hacer evidente las interconexiones entre asignatura o temas
- Aprender de otros y con otras personas dentro de la comunidad educativa
- Conocer especialistas en diferentes materias y realizar actividades que fomenten la experiencia laboral.
- Tener mas posibilidades de interactuar entre pares y con otros miembros de la comunidad educativa

Definitivamente que los factores antes mencionados están vinculados a las categorías que la comunidad científica otorga al engagement como: social, cognitivo, intelectual, etc. Pero los investigadores recomiendan no incluir aspectos subjetivos provenientes de la mirada científica ya que se perdería la riqueza de la información que pueden aportar los estudiantes, la cual es vital para comprender el fenómeno del engagement (Reyes de Cózar, 2016). Según Harris (2008), citada por (Reyes de Cózar, 2016) el contraste de las percepciones tanto de profesores, investigadores y de los mismos estudiantes a la hora de entender los niveles altos de engagement, genera irremediamente la duda con respecto a si se esta midiendo bien el engagement, de allí la importancia de desarrollar métodos

fiables de medida. Así como es importante esto, igual de necesario es entender el engagement en su totalidad.

2.2.2.5. Engagement escolar desde una perspectiva pedagógica

Si bien es cierto que el concepto de engagement se origina en el ámbito laboral o empresarial con la finalidad de conocer las causas o factores que podrían estar afectando a este constructo, que a su vez podrían servir de insumo para incrementar la productividad de los trabajadores, también se ha aplicado al ámbito educativo con la finalidad de encontrar factores relacionados con el rendimiento académico o con la deserción escolar (Willms, 2003; citado por Reyes de Cózar, 2016).

Con el transcurrir del tiempo, tal como lo mencionan (Dunleavy & Milton, 2009), el concepto y la manera de medir el engagement comenzó a cambiar de sentido, debido a que se prestó más atención a la influencia de los contextos escolares, como por ejemplo la relación que existe entre el clima del colegio y el nivel de engagement escolar realizados hace más de 20 años atrás han dado forma al constructo de engagement, considerándolo como el conjunto de estrategias que ayudan a impulsar el éxito académico.

La evolución del engagement y su concretización en nuevas prácticas escolares ha aumentado considerablemente, esto ha permitido lograr progresivamente un entendimiento más global del constructo. Conforme esto ocurría, los investigadores iban dándole énfasis a unas u otras dimensiones, tomando en consideración e incrementando el interés en las experiencias de los estudiantes en el contexto educativo y cómo estas experiencias influyen en el ámbito social, emocional y académico de los estudiantes (Parson y Milton, 2011; citado por Reyes de Cózar, 2016). Es por eso que muchos investigadores proponen el engagement en los estudios como posible solución al bajo rendimiento académico, dificultades en el aprendizaje y el abandono escolar (Reyes de Cózar, 2016).

Tal como se ha abordado el engagement desde su origen y desde una perspectiva psicológica hasta nuestra época, se puede decir que ha variado considerablemente. Con el

transcurso del tiempo se ha producido un cambio visible en el propósito del concepto y en las definiciones con respecto a una u otras investigaciones (Reyes de Cózar, 2016).

Según Taylor & Parsons (2011) los principales propósitos del engagement desde una perspectiva pedagógica en las últimas tres décadas, son los siguientes:

- ✓ Ayudar a mejorar los resultados académicos de los estudiantes desconectados y en desventaja o reducir su abandono.
- ✓ Ayudar a la gestión de la clase, disminuyendo las malas conductas y los problemas de disciplina.
- ✓ Enganchar a los estudiantes en el proceso de aprender a aprender.

2.2.2.5.1. El engagement como una solución para los estudiantes en desventaja

Cuando se crearon los sistemas educativos en la era industrial, el objetivo principal era garantizar el igualitarismo, es decir que todos deben tener la misma oportunidad para tener éxito en la vida y con ello cubrir sus necesidades económicas a través del desarrollo de habilidades y disposiciones necesarias para el trabajo en las nuevas empresas. Para conseguir esto los sistemas educativos estaban orientados a enseñar el mismo contenido y de la misma forma para luego evaluar a los estudiantes de acuerdo a unas reglas y normas como a manera de control de calidad.

En la actualidad esta perspectiva no ha cambiado en su totalidad en los sistemas educativos, inclusive la excelencia y la equidad son tratados como objetivos independientes. Por un lado, la excelencia educativa está orientada a mejorar los resultados de los estudiantes más capaces, mientras que la equidad esta orientada a ayudar a los estudiantes en riesgo o más desfavorecidos, generalmente con programas de apoyo extra o modificados (Reyes de Cózar, 2016). En realidad, esta manera de desarrollar la educación no produce igualdad de oportunidades e incrementa las grandes brechas entre los estudiantes de mayor y menor rendimiento académico (Reyes de Cózar, 2016).

Ante esto Taylor & Parsons, (2011) consideran que la falta de engagement académico podría ser una fuente importante de desigualdad en la sociedad. Por ejemplo el incremento significativo de estudiantes que presentan falta de engagement y abandonan la escuela es mucho mayor en estudiantes en condiciones de pobreza, jóvenes con habilidades diferentes y adolescentes de las minorías visibles o de las comunidades étnicas.

Por lo antes mencionado, el desarrollo del engagement, se perfila como una solución adecuada para tratar el tema de las desigualdades académicas en aquellos estudiantes que por diversos motivos les ha sido difícil adaptarse a modelos de estándares educativos rígidos (Reyes de Cózar, 2016), que en la práctica y en cierta forma, aun se sigue dando, por ejemplo, en el sistema educativo peruano. Para lograr resultados favorables también es fundamental que se le de otro enfoque al engagement pasando de un enfoque basado en la productividad a uno nuevo que le dé énfasis a la participación de los estudiantes en la cultura o contexto educativo y en el sentido de pertenencia. Este cambio tiene que ir de la mano con la creación de un contexto educativo saludable y generador de engagement, por lo que no es suficiente prestar atención a los resultados exclusivamente académicos, sino también adquiere relevancia el mostrar una sensibilidad especial a la hora de diagnosticar si los estudiantes están encajando o no en sus contextos educativos y si están desarrollando el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Reyes de Cózar, 2016).

Afortunadamente, las ideas actuales sobre el engagement escolar ha cambiado en los últimos años y en esa misma línea las investigaciones además de explicar los niveles de engagement desde una perspectiva social (vinculada a la participación en la vida de la escuela) y académica (vinculada a lograr el éxito académico en la escuela), ahora se reportan pruebas que demuestran que los problemas experimentados en las escuelas están relacionados directamente con el ambiente de aula, es por ello que muchos autores concluyen que las escuelas y el contexto educativo en el que se desarrollan los estudiantes, puede tener un impacto considerable en los niveles de engagement (Reyes de Cózar, 2016)

2.2.2.5.2. El engagement como medida de gestión de aula

En el transcurso de la década de los 90, la investigación e intervención educativa experimentaron un importante avance a nivel teórico y como modelo de gestión. Es en esta época donde surge el aprendizaje diferenciado ante la necesidad de llegar a los estudiantes a través de temas que les era relevantes y no tanto el prestar atención a sus actitudes. Convirtiéndose el engagement en una herramienta importante para la generación de climas positivos para la gestión y control de las aulas cada vez más inquietas y heterogéneas. Para lo cual los profesores utilizaban estrategias de enseñanza para conseguir reenganchar a los estudiantes desconectados a través de proyectos grupales, aprendizaje por investigación, etc. (Reyes de Cózar, 2016).

A pesar de estas buenas intenciones, antes mencionadas, el problema de fondo no se corregía porque lo que se hacía era que los estudiantes aprendan lo que nosotros consideramos importante, del modo en que nosotros pensamos adecuado y evaluarlo de acuerdo a nuestros valores. Ante esto surge la importancia de comenzar a prestar atención a los aspectos emocionales de los estudiantes, de tal manera que exista una comunidad educativa preocupada por hacer que los estudiantes disfruten de sus experiencias de aprendizaje y que se sientan motivados en todo momento y no solamente enfocarse al rendimiento académico de los mismos. Este cambio tan significativo, que se está dando en la actualidad, ha ocasionado un punto de inflexión en la evolución del engagement educativo (Dunleavy & Milton, 2009).

En base a lo mencionado en el párrafo anterior y a la concepción del engagement desde la perspectiva de la teoría del flujo, como un constructo basado en la suma de concentración, interés y disfrute, es que se pretende crear un ambiente donde los profesores y estudiantes puedan ayudarse mutuamente en esta de flujo, donde puedan dedicarse a sus trabajos respectivos, absortos y perdiendo la noción del tiempo (Reyes de Cózar, 2016). En contraposición a lo antes mencionado, otros investigadores sostienen que la concepción actual de engagement sigue siendo individualista porque consideran que el engagement y el éxito académico que lo acompaña, como una función del individuo y que no recibe contribución de los factores socio-culturales, étnicos, de género, etc.,

inclusive, otros investigadores consideran que el concepto de engagement sigue siendo demasiado intervencionista ya que dan a entender al engagement como algo que los estudiantes pueden hacer y que los maestros pueden organizar para ellos (Zyngier, 2007, Luse, 2002; citados por Reyes de Cózar, 2016).

2.2.2.5.3. El engagement como vehículo para aprender a aprender

A partir del año 2003, las investigaciones del engagement en educación comienzan a cambiar de perspectiva, desde una basada en los métodos de enseñanza y estrategias de control de aula hacia una nueva, basada en orientar a los estudiantes a entender las mejores formas en las que ellos pueden aprender con independencia del contenido o tema a desarrollar, centrándose en los procesos de aprendizaje en sí mismos y en que los estudiantes los conozcan (Parson y Milton, 2009; citado por Reyes de Cózar, 2016). Por lo tanto el engagement se convierte en un vehículo que pretende mejorar, no solamente los éxitos académicos y la participación en el contexto educativo, sino también para generar verdaderos aprendices, profundos y autónomos (Reyes de Cózar, 2016). Esto supone un reto superlativo para nuestros sistemas educativos ya que no solamente implica cambios en la visión o concepto de cómo transmitir el conocimiento sino también la ruptura del tradicional significado filosófico del conocimiento, por lo que tenemos que pensar en la escuela, en sí misma, como algo diferente (Reyes de Cózar, 2016). Así vez esto conlleva a transformar la forma de entender el engagement, produciéndose un cambio de concepto y de aplicación, la cual debería permitir en los estudiantes el desarrollo de competencias y sentido de control sobre su propio aprendizaje y para ello es fundamental que los maestros potencien el compromiso, el amor y el deseo de superación en los estudiantes, creando un clima apropiado para fomentar el interés innato por aprender. Es por ello que muchas investigaciones en la actualidad destacan diferentes propuestas para mejorar los niveles de engagement en la comunidad educativa y uno de los principales desafíos que debe asumir la escuela es de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y la manera cómo ocurren las cosas, despertando las conciencias a través de la participación activa.

Tanto la comunidad educativa como los investigadores están preocupados por implicar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje; ante ello las nuevas investigaciones sugieren que los estudiantes se sienten más integrados en sus procesos de aprendizaje cuando las actividades académicas se vinculan con problemas de la vida real. Otras investigaciones resaltan la necesidad de cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una gestión reactiva hacia un liderazgo proactivo que permita generar un contexto ideal de aprendizaje de tal forma que se pueda desarrollar una pasión personal por aprender y por aprender a aprender (Reyes de Cózar, 2016). En esta misma línea es importante lo que sostiene Parsons y Milton (2009) citado por Reyes de Cózar, (2016) con respecto a que no sólo se busca enganchar a los estudiantes con los logros y actitudes deseables en la escuela, sino que también se busca crear entornos donde los estudiantes puedan encontrar formas de disfrutar, incrementar su interés, ir más allá y ser conscientes de los procesos metacognitivos del aprendizaje de tal manera que sean aprendices resolutivos y con capacidad de interactuar en todos los contextos vitales.

2.2.2.6. Importancia del engagement escolar

En los últimos años, ha adquirido especial relevancia el compromiso o engagement de los estudiantes, por sus abundantes y significativas relaciones con muchas variables propias del contexto escolar, como el rendimiento académico, el burnout, la adaptación escolar, la satisfacción con la escuela, los problemas de disciplina, el clima motivacional de la clase, las relaciones entre los alumnos y profesores y la satisfacción con la vida de los estudiantes (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009); Butler, 2006; Elmore y Huebner, 2010; González y Porto, 2013; Jang, Reeve y Deci, 2010; Korobova y Starobin, 2015; Li y Lerner, 2013; Pena y Extremera, 2012; Reeve, 2012; Wang y Eccles, 2013; Wang y Fredricks, 2014), citado por (Tomás et al., 2016).

En el ámbito educativo, el engagement tiene un carácter complejo y multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012), citado por (Tomás et al., 2016) y se define en función a la implicación de los estudiantes para obtener el rendimiento académico. La mayoría de investigaciones han abordado el estudio del compromiso escolar considerando

tres componentes: cognitivo, conductual y el emocional (afectivo), tal como lo mencionan (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Archambault y Vandenbossche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Lam et al., 2014; Li y Lerner, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012), citado por (Tomás et al., 2016).

Según Reeve (2012) citado por (Tomás et al., 2016), la dimensión cognitiva se refiere al uso de estrategias efectivas y personalizadas de los alumnos en el aprendizaje y la autoregulación por lo que el alumno está implicado psicológicamente en el aprendizaje. Este componente cognitivo además de la autorregulación, abarca la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas, utilizadas en las actividades de aprendizaje. La dimensión conductual definida como la participación del alumno en el aula y las actividades escolares, lo cual se mide por las conductas observables relacionadas con el esfuerzo y el logro. Este componente o dimensión es clave para la obtención de buenos resultados académicos y la prevención del abandono escolar. Este componente se basa en las activas interacciones del alumno con su entorno educativo, dirigidas a metas constructivas y persistentes (Fredricks et al., 2004; Martin, 2008; Skinner, Kinderman y Furrer, 2009) citado por (Tomás et al., 2016). Es importante indicar los indicadores del componente conductual son: esfuerzo, atención, concentración o persistencia y se centra en la participación activa en tareas escolares y actividades extracurriculares (Connell, 1990; Finn, 1989), citado por (Tomás et al., 2016). La dimensión afectiva esta relacionada con el nivel de identificación de los alumnos con la escuela, las actitudes hacia el ámbito escolar, el aprendizaje, sus relaciones con los profesores, compañeros y otros profesionales de la institución educativa (Brigman et al., 2015; Voelkl, 1997) citado por (Tomás et al., 2016).

Según Reeve y Tseng (2011) y Veiga (2013), citados por (Tomás et al., 2016), sostienen que el engagement o compromiso escolar tiene una cuarta dimensión, la agéntica, la cual se define como la habilidad para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo de aprendizaje. De esta manera el alumno actúa y se involucra activamente en

nuevas conductas en relación con los adultos. Además, este componente implica controlar, ser responsable de las propias decisiones y actuar de manera autónoma. Es por ello que la dimensión agéntica se refiere a la forma de comportarse, sentir y pensar según Wang y Peck (2013), citado por (Tomás et al., 2016).

2.2.2.7. Dimensiones del engagement escolar

Crick (2012) citado por (Borges, 2015), se refiere al engagement o compromiso como un sistema complejo que incluye una serie de factores internos y externos que están interrelacionados en un espacio y tiempo específico y que se ve reflejado en el involucramiento con las oportunidades de aprendizaje. Esto tiene que ver con que el engagement es un constructo multidimensional y que hace referencia al nivel de participación del estudiante con actividades vinculadas con el proceso de aprendizaje, que puede ser evidenciado mediante cualidades observables durante las interrelaciones de éstos con actividades académicas realizadas bajo una acción energizada, dirigida y sostenida (Reeve, 212; Appleton et. al, 2008; citados por Borges, 2015), que repercute en el progreso, logro y desempeño académico, que son el resultado de las acciones tomadas por el estudiante y que tienen que ver no solamente con las prácticas disciplinares y escolares del estudiante dentro y fuera del aula, sino también esta relacionado a la actitud y prácticas del docente, la metodología de enseñanza apropiada para los estudiantes, la actitud de los compañeros de clase, padres de familia, otros docentes u otro miembro de la comunidad educativa, asu vez también esta vinculado a características intrínsecas de la institución educativa como, tamaño, seguridad y localidad (Borges, 2015).

Si bien es cierto que en párrafos anteriores se ha mencionado una gran cantidad de investigaciones relacionadas que corroboran que aun no hay consenso en la definición de este constructo, inclusive existe una distinción entre el engagement o compromiso de estudiantes y el engagement o compromiso escolar; a pesar de ello debe quedar claro que como mínimo, el engagement escolar presenta dos dimensiones: la primera

comportamental (también llamado participativo o conductual) y la segunda afectiva. Algunos autores añaden una tercera dimensión: cognitiva.

Es pertinente indicar que en el mundo laboral y en la educación universitaria, se toman en consideración tres dimensiones que son relevantes para entender el concepto más ampliamente y facilitar su estudio en los contextos mencionados y que generalmente son los siguientes: vigor, dedicación y absorción (Colás-Bravo et al., 2013; León et al., 2015)

Sin embargo, en la actualidad, la literatura especializada considera al engagement escolar como un constructo multidimensional, el cual presenta cuatro dimensiones: engagement conductual, engagement cognitivo, engagement afectivo y engagement agéntico (Borges, 2015; Gutiérrez et al., 2018), que son los que se van a considerar para la presente investigación.

2.2.2.7.1. Engagement escolar cognitivo

El engagement o compromiso cognitivo es la utilización consciente y reflexiva de la energía que se requiere para la comprensión de ideas complejas subyacentes en los requerimientos mínimos de la clase. Esto incluye el buscar ayuda y/o el involucramiento en actividades, realizar más que el trabajo mínimo requerido y sugerir nuevas técnicas para analizar el material impartido. Es importante que el enfoque y el esfuerzo estén presentes para el logro de una meta, así como también las estrategias de búsqueda, disposición a la participación, capacidad para asumir desafíos, dominio, seguimiento a las actividades académicas, hacer preguntas para asegurar la comprensión, revisión y estudio del material proporcionado (Borges, 2015).

Es importante aclarar que el engagement cognitivo y el rendimiento académico, en ocasiones muestran resultados contradictorios, debido por ejemplo a los diferentes métodos de evaluación de los procesos internos que se emplean, que incluye a las evaluaciones directas (el estudiante menciona sobre el proceso que utilizan para aprender el material del curso) y las evaluaciones indirectas para lo cual se requiere indicadores de registro del docente y observaciones de los estudiantes.

Cabe indicar que los indicadores de engagement cognitivo están asociados a los resultados de aprendizaje positivo, la motivación y el aumento de la respuesta a las estrategias de enseñanza del maestro, es por ello que Apleton et. al., (2006); citado por Borges, (2015) mencionan que la medición del compromiso cognitivo y psicológico del estudiante es fundamental para mejorar los resultados de aprendizaje, principalmente en estudiantes con alto riesgo de fracaso escolar, ya que una medición precisa y según los resultados obtenidos, nos avisaría de la necesidad de intervenciones que contribuirían al incremento de los niveles de rendimiento de los estudiantes y a su vez esto transformaría de manera positiva el trabajo escolar, así como el compromiso con la educación y el cumplimiento con las necesidades fundamentales de la autonomía, pertenencia y competencia (Borges, 2015).

2.2.2.7.2. Engagement escolar afectivo

El engagement afectivo reconoce al colegio como institución social que ayuda al desarrollo personal. Esta dimensión del engagement hace referencia a los sentimientos del estudiante hacia un miembro importante de la comunidad educativa, produciéndose un sentido de pertenencia a la misma. Este tipo de compromiso incluye para algunos investigadores, los siguientes aspectos principales:

- **Sentido de pertenencia**, que tiene que ver con el sentirse miembro del colegio, generándose un vínculo y apego con el mismo.
- **Valoración del colegio** (Borges, 2015)

Es importante recalcar que el engagement afectivo tiene que ver con reacciones positivas y negativas de los estudiantes para con sus profesores, compañeros de clase, actividades académicas y en general hacia la comunidad educativa. De ello se deduce que un bajo nivel de esta dimensión del engagement en los estudiantes traería como consecuencia aburrimiento, ansiedad, frustración y nervios en el aula y el colegio (Rigo, 2012).

2.2.2.7.3. Engagement escolar conductual

También se le conoce como engagement comportamental y es sensible a la práctica docente, por lo que ofrece la posibilidad de mejorar el rendimiento y el logro de los estudiantes, principalmente aquellos que muestran dificultades en la escuela. Los estudiantes demuestran este tipo de engagement con comportamientos como prestar atención, completar las tareas, asistir a las clases preparado y participación activa en actividades académicas, por lo que implica acción, esfuerzo, trabajo arduo, persistencia, intensidad, enfoque, atención, concentración, absorción y participación. Los estudiantes que ponen en práctica este tipo de engagement son quienes, generalmente, logran niveles de rendimiento más altos con respecto a los estudiantes que demuestran menores niveles de engagement. Por ello, es importante que estos comportamientos sean practicados, especialmente por estudiantes que presentan factores de riesgo como pertenecer a hogares con bajos ingresos económicos, limitaciones del idioma, etc. (Borges, 2015).

Este tipo de engagement presenta tres tipos de conductas o comportamientos:

- **Académico o de aprendizaje básico:** el cual está vinculado con el proceso de aprendizaje y se hace evidente cuando el estudiante completa las asignaciones dentro y fuera de clase, mantiene una actitud positiva en las diferentes áreas temáticas y en la escuela, en general. Debido a los diversos estudios que han relacionado el engagement conductual de aprendizaje básico con los logros académicos, se afirma que el engagement conductual se ha convertido en un factor de protección para los estudiantes considerados en riesgo educativo (Borges, 2015).
- **Actividades extracurriculares:** la participación en estas actividades se relaciona significativamente con el rendimiento académico siempre y cuando las actividades extracurriculares tengan orientación académica (Finn y Zimmer, 2012; citado por Borges, 2015).
- **Tareas sociales de la escuela:** Tiene que ver con obedecer las reglas de comportamiento escritas y no escritas del aula, por lo que implica asistir a la

escuela y a las clases, seguir las indicaciones de los profesores en el aula, interactuar positiva y apropiadamente con los docentes y compañeros y no interrumpir o distraer a los demás durante la hora de clase. Cuando están reglas de comportamiento son violentadas (al interrumpir la clase, participación en discusiones no académicas, negarse a seguir instrucciones, faltar el respeto y participación en peleas), a menudo, el rendimiento académico disminuye. Otras investigaciones han demostrado como la asistencia al colegio y a las clases esta muy relacionada con el rendimiento académico, ya que, al no hacerlo, pierde contacto con sus compañeros y con el docente, reduciendo la oportunidad de aprendizaje (Borges, 2015).

2.2.2.7.4. Engagement escolar agéntico

Tomando en consideración a Reeve y Tseng (2011) citados por Borges, (2015), quienes mencionan que el engagement o compromiso se manifiesta a través de actos intencionales, proactivos y constructivos, encontrando los estudiantes nuevas maneras de mejorar la instrucción, enriqueciendo la experiencia del proceso de aprendizaje. A partir de ello se postula una nueva dimensión denominada engagement agéntico, la cual se caracteriza por la participación proactiva y constructiva del estudiante ante el flujo de información recibida y el contexto experimentado en el aula, por lo que los estudiantes no sólo reaccionan a las instrucciones brindadas por el profesor, sino que ejercen su agencia para personalizar, modificar o solicitar instrucciones. Esto se hace evidente cuando un estudiante comunica sus preferencias e intereses relacionados con la manera en la que se está desarrollando la sesión de clase, por lo que el maestro puede responder centrándose en el método solicitado o brindando un análisis más profundo, produciéndose una alternancia, en cierta forma, con el flujo de la instrucción, generándose el compromiso o engagement agencial o agéntico (Reeve, 2012; citado por Borges, 2015)..

Entonces el estudiante pone en práctica esta dimensión del engagement contribuyendo proactivamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje: proponiendo ideas, expresando sus intereses, haciendo aportes a la clase, haciendo preguntas, comunicando lo que piensa

o necesita, recomendando un objetivo para la sesión de clase, solicitando oportunidades o recursos para el aprendizaje, tratando de hacer relevante la clase impartida por el profesor, participando activamente en la resolución de problemas, esclareciendo la problemática y proporcionando alternativas de solución, dando a conocer sus gustos y disgustos, de manera respetuosa, del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose una serie continua de transacciones dialécticas entre el maestro y el estudiante. Todo esto contribuye a la generación de un clima óptimo para el aprendizaje (Borges, 2015).

2.2.2.8. Medición del engagement escolar

En párrafos anteriores se mencionó acerca de las diferentes posiciones para definir el engagement debido a la variedad de criterios o enfoques de los investigadores. Esta dificultad para unificar la definición de este metaconstructo se ve reflejada también a la hora de medirlo, por ende se han generado diferentes escalas o test de medición que se han intentado sintetizar en métodos de medición del engagement basado en investigaciones empíricas, tal como lo ha mencionado Chapman (2003), citado por Borges (2015), quien los organiza en las siguientes categorías: Medidas de autoinformes, Listas de verificación y escalas de evaluación y Análisis de ejemplos de trabajo.

Las medidas de autoinformes se han usado principalmente para evaluar los aspectos actitudinales, cognitivos y afectivos del engagement (Taylor & Parsons, 2011). Con respecto al aspecto cognitivo, frecuentemente se incluyen ítems que contiene información sobre atención, esfuerzo mental invertido, constancia en la tarea a pesar de las dificultades iniciales (Chapman (2003), citado por Borges (2015). En relación al aspecto afectivo, se mide solicitando a los estudiantes que valoren el interés y las reacciones emocionales en la tarea de aprendizaje, en índices, como por ejemplo la elección de actividades, el deseo de conocer más algún tema en particular y sentimientos de estimulación para el inicio de nuevos proyectos (Chapman (2003); citado por Borges (2015). Para ello existe una amplia lista de cuestionario y de instrumentos. Pero la gran debilidad de este método es que no se puede medir la totalidad del engagement; a pesar de ello, se puede rescatar que son herramientas útiles para medir los niveles de engagement de los estudiantes.

En cuanto a las **listas de verificación y escalas de evaluación** se han empleado en algunas ocasiones para medir los niveles de engagement de los estudiantes, por ejemplo las escalas usadas por Skinner y Belmont (1993) citados por Reyes de Cózar, (2016), donde se evaluó la disposición de los estudiantes para participar en tareas escolares y a su vez las reacciones emocionales ante estas.

Con respecto al **método de análisis de ejemplos de trabajo**, que son producciones elaboradas por los estudiantes y que adquieren importancia ya que se puede evaluar los niveles de engagement en relación al tiempo invertido en realizar la tarea, con énfasis en el uso o no de estrategias cognitivas y metacognitivas de pensamiento de nivel superior al momento de llevar a cabo actividades como exposiciones, diarios de aprendizaje, portafolios, presentaciones y proyectos de aprendizaje. Es importante recalcar que en las rúbricas elaboradas para evaluar a los estudiantes, es posible que no se haya considerado la opinión de los estudiantes por lo que se convierte en una evaluación sumativa dejando de lado el proceso, desconectando a los aprendices con los futuros aprendizajes (Chapman (2003), citado por Borges (2015).

Es relevante indicar que, en el último quinquenio, se han validado diferentes escalas o test de medición, entre las más frecuentemente utilizadas según Borges (2015), destacan las siguientes:

- Escala SEI, de Appleton et. al (2006)
- Escala SESQ, de Hart Stewart y Jimerson (2011)
- Escala de cuatro dimensiones del compromiso de los estudiantes, de Reeve y Tseng (2011).
- Escala de SES-4DS, de Veiga (2013).
- Escala SSEM, de Hazel, Vazirabadi y Gallagher (2013)
- Escala SES, de Lam et. al. (2014).
- Escala SESSS, de Brigman et. al (2015).

- Escala AUSSE vs. NSSE
- Escala Inventario de Compromiso en el Aula (CEI)

Debido a lo relevante que es investigar al engagement escolar de manera multidimensional, por la trascendencia de sus resultados para las instituciones educativas, es que se ha elegido para la presente investigación a la escala SES-4DS, de Veiga (2013), citado por Borges (2015). A continuación, se brindan más detalles de dicha escala:

La escala SES-4DS, de Veiga (2013), citado por Borges (2015), surgió ante la escasez de instrumentos para la medición multidimensional del engagement o compromiso y producto de un largo proceso de investigación realizado por Veiga (2008, 2012) citado por Borges (2015), originándose una escala para medir el engagement o compromiso escolar de manera multidimensional, cuyo autor la catalogó como una experiencia de unión centrípeta del estudiante con la escuela y las dimensiones que están contempladas en este instrumento son: cognitiva, afectiva, conductual y agencial o agéntica.

La SES-4DS (Escala de Avaliação do Envolvimento dos Alunos na Escola, EAE) fue construida a partir de estudios anteriores (Veiga, 2008; citado por Borges, 2015), recisión de literatura y entrevistas. También se tomo en cuenta la diversidad de dominios, estudiantes y escuelas, según su ubicación geográfica, zonas urbanas y rurales, así como también participaron estudiantes de diferentes grados y niveles, incluyendo a estudiantes pertenecientes a educación primaria hasta de educación superior y ambos géneros. Este instrumento consta de 20 ítems distribuidos equitativamente en las cuatro dimensiones antes mencionadas.

Debido a los exhaustivos estudios realizados por Veiga (2008, 2009, 2012) citados por Borges, (2015) en los que obtuvo una fiabilidad y validez notoria, así como también por el gran tamaño de la población estudiada, es que se acepta a la escala SES-4DS como un instrumento multidimensional que puede ser aplicado en la investigación educativa en general, en especial en aspectos de conexión de los estudiantes con el colegio (Borges, 2015).

2.3. DEFINICIONES OPERACIONALES.

Absorción: Se presenta cuando se “está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo “pasa volando” y se tiene dificultades para desconectarse de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas” (Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma y Bakker, 2002^a; citado por (Salanova & Schaufeli, 2004).

Actitud positiva: capacidad para adoptar un actitud positiva ante la vida, que incluye la manifestación del sentido constructivo del yo y de la sociedad y también sentirse optimista y potente para afrontar los retos diarios (Bisquerra & Pérez, 2007).

Actitudes hacia el aprendizaje, los profesores, los compañeros y otros trabajadores de la institución educativa: se refiere a las reacciones positivas o negativas de los estudiantes para el aprendizaje y los miembros de la comunidad educativa (Borges, 2015)

Atención emocional: habilidad para sentir y manifestar las emociones de forma adecuada (Oliva et al., 2011)

Autonomía emocional: vinculada a la autogestión personal, autoestima, responsabilidad, actitud positiva y capacidad para analizar críticamente las normas sociales, entre otros aspectos (Calle et al., 2011).

Autonomía en la manera de actuar: capacidad para participar de manera propia e independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capacidad de autocontrol: capacidad para controlar nuestras emociones e impulsos, los estados de ánimo y permanecer tranquilos para afrontar los sentimiento de angustia, miedo y recuperarse pronto de los sentimiento negativos (Calle et al., 2011).

Capacidad de comprender los propios estados emocionales: capacidad para analizar las emociones, apreciar sus tendencias a través del tiempo y entender sus resultados (Mayer et. al. 2000b,2000; citado por (A. Ramos, 2015).

Capacidad de conocer los propios estados emocionales: capacidad vinculada a la claridad que se tiene sobre las propias emociones.

Capacidad para establecer metas propias y constructivas: se refiere a la capacidad para personalizar, modificar o solicitar instrucciones de manera constructiva con la finalidad establecer sus propias metas

Capacidad para expresar las emociones: se refiere a la capacidad para manifestar o responder de manera más apropiada a sus propias emociones.

Capacidad para sentir las emociones: se refiere a la capacidad para percibir con precisión las emociones.

Claridad emocional: habilidad de percepción sobre la comprensión de los propios estados emocionales (Oliva et al., 2011).

Compromiso para construcción de aprendizajes: es el involucramiento de los estudiantes haciendo aportes a la clase, solicitando oportunidades o recursos, brindando alternativas de solución y aportes para el logro de los aprendizajes, tratando de hacer relevante la sesión de clase.

Concentración en clases: significa estar mentalizado en la realización de las actividades planteadas en clase, sin llegar a distraerse

Conciencia emocional: capacidad para entender las propias fortalezas, impulsos, estados de ánimo y el propio sentimiento de vida, imprescindible para el autocontrol (Calle et al., 2011).

Conducta positiva: también conocida como conducta prosocial y tiene que ver con beneficiar a los demás, poniéndose en práctica la empatía y las emociones positivas

Dedicación: es alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo (Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma y Bakker, 2002^a; citado por (Salanova & Schaufeli, 2004).

Dirección emocional: “comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás” (M. García & Giménez, 2010).

Dominio de destrezas para el aprendizaje: se refiere a aplicar, de manera eficiente y eficaz, las estrategias o técnicas para el logro de los aprendizajes.

Empatía: habilidad para entender las necesidades, sentimientos, emociones y problemas de los demás, poniéndose en el lugar de la otra persona (Calle et al., 2011).

Engagement: es un estado mental positivo, caracterizado por un alto grado motivacional para realizar las tareas en el trabajo y en la vida, y presenta un enfoque multidimensional de tipo afectivo-cognitivo, destacando los componentes: conductual (vigor), emocional (dedicación) y cognitivo (dedicación) (Salanova, Martinez y Llorens, 2014); citado por (Casuso, 2011).

Engagement afectivo: “consiste en el sentido de pertenencia al centro, la valoración de los resultados académicos y las reacciones afectivas positivas asociadas al contexto escolar” (Ramos-Díaz et al., 2017).

Engagement agéntico: es la habilidad del alumno para establecer metas propias, constructivas en el proceso activo del aprendizaje, por lo que el alumno actúa y se involucra activamente en nuevas conductas en relación con los adultos, además implica asumir la responsabilidad ante las propias decisiones y actuar de manera autónoma (Tomás et al., 2016).

Engagement escolar: Es la implicación o involucramiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar, la cual tiene que ver con la conexión y lazos con la institución educativa, actitud positiva y apego hacia ella o fuerte unión entre el estudiante y la institución educativa con respecto a las dimensiones cognitiva, afectiva, conductual y agéntica (Hart, et. al, 2011; Veiga, 2012; Veiga, 2013), citado por (Sandoval-Muñoz et al., 2018)

Engagement cognitivo: se basa fundamentalmente en la inversión psicológica orientada al aprendizaje y en la disposición para ir más allá de la demanda académica, también incluye el esfuerzo por dominar ideas o habilidades difíciles (Ramos-Díaz et al., 2017).

Engagement conductual: “Incluye la participación en actividades escolares, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la conducta positiva y la ausencia de comportamientos disruptivos” (Ramos-Díaz et al., 2017).

Esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas: significa poner en práctica la perseverancia realizando más que el trabajo mínimo requerido y/o solicitar ayuda para comprender las ideas complejas

Habilidad social: “destreza para manejar las relaciones con los demás, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo” (Calle et al., 2011).

Identificación con la institución educativa: hace referencia a los sentimientos del estudiante al sentirse un miembro importante de su colegio.

Implicación psicológica en el aprendizaje: se refiere a la motivación intrínseca de los estudiantes para el aprendizaje

Inteligencia: fenómeno responsable de las diferencias percibidas entre las personas en la resolución de problemas (ARÉVALO, 2017).

Inteligencia emocional: es el conjunto de habilidades que nos permite percibir las emociones de forma precisa, usar la emoción para facilitar el pensamiento y el razonamiento, comprender las emociones y controlar las propias emociones y la de los demás (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003), citado por Grewal & Salovey (2006).

Involucramiento activo en nuevas conductas en relación con adultos: se refiere a la participación activa de los estudiantes de tal manera que se produzca una serie continua de transacciones dialécticas entre el maestro y el estudiante (Borges, 2015).

Motivación: es la capacidad de búsqueda constante y persistente del logro de los objetivos propuestos, enfrentando a los problemas identificados (Calle et al., 2011).

Participación activa en actividades académicas y extracurriculares: significa estar involucrado y aportar con algo tangible o intangible en las actividades académicas y extracurriculares

Percepción emocional: habilidad para percibir las emociones propias y la de los demás (A. Ramos, 2015).

Persistencia en actividades escolares: se refiere a ser constantes o perseverantes en las actividades planteadas en clase

Regulación emocional: es el nivel más alto de habilidades emocionales y se define como la capacidad de manejar no sólo las emociones propias, sino también las reacciones que tenemos ante las emociones de los demás para promover la comprensión y el crecimiento personal (Madrid, 2000, Mayer et. al. 2000b, 2004; citado por (A. Ramos, 2015).

Síndrome de Burnout Académico: estado de sentir no poder dar más de sí mismo, tanto física como psicológicamente, por lo que se muestra una actitud

negativa, pérdida de interés por el estudio y dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlo (Caballero, Dominguez, Hederich & Palacio, 2010; citado por (Risco et al., 2017).

Vigor: se caracteriza por los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja (Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma y Bakker, 2002^a; citado por (Salanova & Schaufeli, 2004).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis general

La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.

3.1.2. Hipótesis específicas

- a) En los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, el nivel adecuado de inteligencia emocional es el que presenta mayor porcentaje.
- b) En los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, el nivel medio de engagement escolar es el que presenta mayor porcentaje.
- c) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.
- d) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.

- e) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.
- f) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Identificación de la variable 1

3.2.1.1. Denominación de la variable

Inteligencia emocional

3.2.1.2. Dimensiones e indicadores

La dimensión **Atención emocional** presenta los siguientes indicadores:

- Capacidad para sentir las emociones
- Capacidad para expresar las emociones

La dimensión **Claridad emocional** presenta los siguientes indicadores:

- Capacidad de conocer los propios estados emocionales
- Capacidad de comprender los propios estados emocionales

La dimensión **Regulación emocional** presenta los siguientes indicadores:

- Actitud positiva
- Capacidad de autocontrol

3.2.1.3. Niveles y escalas de medición

A continuación se presenta la Tabla 1 que muestra las categorías o niveles para cada una de las dimensiones según rango de puntajes, los cuales se determinaron tomando en consideración la baremación con la escala D, se tomó este criterio por las características de dicha escala, según lo reportado por Abad et al. (2006). Para establecer las tres categorías o niveles para cada una de las dimensiones según corresponda, se realizaron dos cortes, para el primer corte se consideró 0.75 desviaciones estándar por debajo de la media y para el segundo corte 0.75 desviaciones estándar por encima de la media de cada una de las dimensiones. Luego se encuentra la Tabla 2 que muestra las categorías o niveles para la variable Inteligencia Emocional (total), la cual ha sido construida de la misma manera que la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para cada dimensión de la variable Inteligencia Emocional

DIMENSIÓN	CATEGORÍA (NIVEL)	RANGO DE PUNTUACIÓN (ESCALA)
ATENCIÓN EMOCIONAL	Poca atención	8 hasta 20
	Adecuada atención	21 hasta 29
	Demasiada atención	30 hasta 38
CLARIDAD EMOCIONAL	Poca claridad	8 hasta 20
	Adecuada claridad	21 hasta 29
	Excelente claridad	30 hasta 38
REGULACIÓN EMOCIONAL	Poca regulación	8 hasta 22
	Adecuada regulación	23 hasta 33
	Excelente regulación	34 hasta 40

[Fuente: Tabla adaptada, utilizando Microsoft Excel 2016 e información proporcionada por Oliva et al., (2011)]

Tabla 2
Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para la variable Inteligencia Emocional (total)

VARIABLE	CATEGORÍA (NIVEL)	RANGO DE PUNTUACIÓN (ESCALA)
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Poca Inteligencia Emocional	24 hasta 63
	Adecuada Inteligencia Emocional	64 hasta 90
	Excelente Inteligencia Emocional	91 hasta 114

[Fuente: Tabla adaptada, utilizando Microsoft Excel 2016 e información proporcionada por Oliva et al., (2011)]

3.2.1.4. Tipo de escala de medición

Ordinal

3.2.2. Identificación de la variable 2

3.2.2.1. Denominación de la variable

Engagement escolar

3.2.2.2. Dimensiones e Indicadores

La dimensión **Engagement Cognitivo** presenta los siguientes indicadores:

- Implicación psicológica en el aprendizaje
- Esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas
- Dominio de destrezas para el aprendizaje

La dimensión **Engagement Afectivo** presenta los siguientes indicadores:

- Identificación con la institución educativa

- Actitudes hacia el aprendizaje, los profesores, los compañeros y otros trabajadores de la institución educativa

La dimensión **Engagement Conductual** presenta los siguientes indicadores:

- Participación activa en actividades académicas y extracurriculares
- Persistencia en actividades escolares:
- Concentración en clases:
- Conducta positiva

La dimensión **Engagement Agéntico** presenta los siguientes indicadores:

- Capacidad para establecer metas propias y constructivas.
- Involucramiento activo en nuevas conductas en relación con adultos.
- Autonomía en la manera de actuar.
- Compromiso para construcción de aprendizajes

3.2.2.3. Niveles y escalas de medición

A continuación se presenta la Tabla 3 que muestra las categorías o niveles para cada una de las dimensiones según rango de puntajes, los cuales se determinaron tomando en consideración la baremación con la escala D, se tomó este criterio por las características de dicha escala, según lo reportado por Abad et al. (2006). Para establecer las tres categorías o niveles (bajo, medio y alto) se realizaron dos cortes, para el primer corte se consideró 0.75 desviaciones estándar por debajo de la media y para el segundo corte 0.75 desviaciones estándar por encima de la media de cada una de las dimensiones. Luego se encuentra la Tabla 4 que muestra las categorías o niveles para la variable Engagement Escolar (total), la cual ha sido construida de la misma manera que la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para cada dimensión de la variable Engagement Escolar

DIMENSIÓN	CATEGORÍA (NIVELES)	RANGO DE PUNTUACIÓN (ESCALA)
ENGAGEMENT COGNITIVO	Bajo	5 hasta 13
	Medio	14 hasta 19
	Alto	20 hasta 25
ENGAGEMENT AFECTIVO	Bajo	3 hasta 9
	Medio	10 hasta 13
	Alto	14 hasta 15
ENGAGEMENT CONDUCTUAL	Bajo	7 hasta 19
	Medio	20 hasta 24
	Alto	25
ENGAGEMENT AGÉNTICO	Bajo	5 hasta 12
	Medio	13 hasta 18
	Alto	19 hasta 24

[Fuente: Tabla construida utilizando Microsoft Excel 2016]

Tabla 4

Categorías (niveles) según rango de puntuación (escala) para la variable Engagement Escolar (total)

VARIABLE	CATEGORÍA (NIVEL)	RANGO DE PUNTUACIÓN (ESCALA)
ENGAGEMENT ESCOLAR	Bajo	38 hasta 56
	Medio	57 hasta 70
	Alto	71 hasta 81

[Fuente: Tabla construida utilizando Microsoft Excel 2016]

3.2.2.4. Tipo de escala de medición

Ordinal

3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio por su finalidad de producir conocimiento corresponde al tipo de investigación básica (Hernández et al., 2014).

En cuanto al diseño de investigación es de tipo no experimental transversal – descriptivo correlacional. Se afirma que es no experimental ya que no ha habido manipulación intencional de la variable independiente (Hernández et al., 2014). Este estudio es de tipo transversal ya que “su propósito es describir las variables y analizar su incidencias e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014). y es correlacional porque su propósito es establecer relaciones entre las variables de estudio (Hernández et al., 2014).

A continuación, se muestra el diagrama representativo de un estudio correlacional, tomando en consideración lo reportado por (ARÉVALO, 2017) :

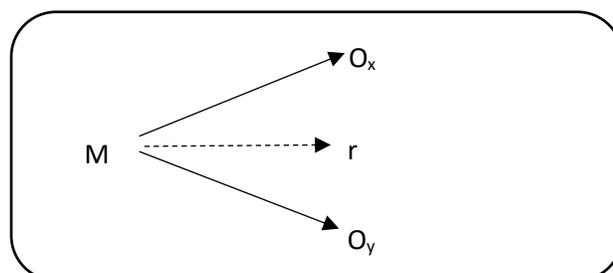


Figura 1. Diagrama de estudio de correlación para la presente investigación

[Fuente: Arévalo 2017]

Donde:

M: Muestra

O_y: Medición de la Inteligencia emocional

O_x: Medición del Engagment escolar

r: Coeficiente de correlación

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Según Rodríguez (2011) se trata de una investigación de nivel correlacional, que permite “descubrir y evaluar las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno”. (p.50)

3.5. AMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito de estudio: estudiantes de secundaria de primero a quinto grado del nivel básico regular de la I.E. “José Carlos Mariátegui de Ite”.

Tiempo social: 2018

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Unidad de estudio

La unidad de estudio fue el estudiante de secundaria matriculado en el año académico 2018 de la I.E. “José Carlos Mariátegui de Ite”.

3.6.2. Población

La población estuvo constituida por el total (N=182) de estudiantes de primero a quinto año de secundaria matriculados en el año académico 2018 de la I.E. “José Carlos Mariátegui de Ite”. La población escolar se extrajo de la Dirección Regional de Educación Tacna (2018)

Tabla 5

Distribución de la población estudiantil por grado de estudios y sección en la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018

Grado de estudios	Sección	N° de estudiantes	Porcentaje
1°	A	17	9.34
	B	19	10.44
2°	A	25	13.74
	B	22	12.09
3°	A	15	8.24
	B	19	10.44
4°	A	19	10.44
	B	17	9.34
5°	A	15	8.24
	B	14	7.69
TOTAL		182	100.00

[Fuente: Nóminas de matrículas, 2018 de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite]

3.6.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por estudiantes de primero a quinto año de secundaria tanto hombres y mujeres, de 12 a 18 años de edad, matriculados en el año académico 2018 de la I.E. “José Carlos Mariátegui de Ite”. Se realizó un muestreo no

probabilístico, por conveniencia (intencional) conformada por 105 estudiantes que respondieron completa y adecuadamente la información solicitada en los dos cuestionarios, haciéndolo de manera voluntaria. Para el cálculo de dicho tamaño muestral se aplicó la fórmula para el cálculo de tamaño muestral para población finita y conocida reportada por (Bolaños, 2012) que se ha cambiado el símbolo del error para un mejor entendimiento:

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

Figura 2. Ecuación para determinar el tamaño muestral

[Fuente: Arévalo 2017]

Donde:

n: Tamaño muestral

N: Tamaño de la población; para este estudio N=182

Z: Valor correspondiente a la distribución de Gauss, que para este estudio se trabajó con $\alpha=0.05$, el valor de $Z=1.96$

q: Porcentaje de la población que no tiene el atributo deseado; entonces para este caso $q=20\%=0.2$; este valor se extrajo de Reyes de Cózar (2016)

p: Porcentaje de la población que tiene el atributo deseado (prevalencia) y se calcula $100-q$ para este caso es $p=80\%=0.8$

e: Error que se prevé cometer. Según (Hernández et al., 2014) el error más usado en ciencias sociales es 5% y es el que se usó en la presente investigación

Reemplazando estos valores en la fórmula del tamaño muestral se obtiene lo siguiente:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 182 \cdot 0,8 \cdot 0,2}{0,05^2 (182 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,8 \cdot 0,2}$$

$$n = 104.83$$

Redondeando: $n = 105$

3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1. Procedimiento

- Se solicitó la autorización al director de la I.E. para aplicar los instrumentos de la presente investigación
- Se sensibilizó a los estudiantes y docentes sobre la importancia del presente estudio
- Se brindaron las indicaciones y aclaraciones de cómo responder a los instrumentos (cuestionarios) y a su vez se recalcó a los estudiantes que su participación es libre y voluntaria.
- Se aplicaron ambos cuestionarios a los estudiantes.
- Se tabularon los datos
- Se analizó la información a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25
- Se plantearon las conclusiones y sugerencias

3.7.2. Técnicas

Para medir a las variables Inteligencia Emocional y Engagement Escolar se utilizó la técnica de la encuesta, para lo cual se aplicó cuestionarios a la muestra de estudiantes, cuya escala de medición para ambas variables es de Tipo Likert.

3.7.3. Instrumentos

3.7.3.1. Instrumento para medir la inteligencia emocional

El instrumento para medir la variable Inteligencia Emocional fue el cuestionario The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24). Este cuestionario es una adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), citado por Oliva et al. (2011), el cual fue validado para Perú por Burga & Sánchez, (2016), citado por (Figueroa, 2017) y la confiabilidad evidenciada a través del coeficiente de consistencia interna de Alfa de Cronbach de las dimensiones Atención emocional, Claridad emocional y Regulación emocional, fue de 0.884; 0.883 y 0.897 respectivamente, con un global de 0.884, por lo que posee un alto grado de confiabilidad (Figueroa, 2017). En consecuencia, el instrumento es válido y confiable.

Por otro lado cabe aclarar que este instrumento contiene 24 ítems tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1 y 5, donde 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo (Figueroa, 2017). Cada dimensión está conformada por 8 ítems. Atención emocional: los ítems del 1 al 8, Claridad emocional: los ítems del 9 al 16 y Regulación emocional: los ítems del 17 al 24.

El tipo de aplicación de este instrumento es individual o grupal y está dirigido a la población de 11 años en adelante (Figueroa, 2017)

Las categorías o niveles con sus respectivas escalas de medición se encuentran en la Tabla 1 y Tabla 2

3.7.3.2. Instrumento para medir el engagement escolar

El instrumento para medir la variable Engagement Escolar fue el Cuestionario School Engagement Scale-SES-4DS. El autor de este cuestionario es Veiga (2013) citado por (Tomás et al., 2016), que sostiene que este cuestionario se puede aplicar en forma individual o grupal. Este instrumento fue validado para su versión en castellano (dominicanos) por (Tomás et al., 2016) obteniendo resultados satisfactorios y la confiabilidad evidenciada a través del coeficiente de consistencia interna de Alfa de

Cronbach de las dimensiones Cognitivo, Afectivo, Conductual y Agéntico, fue de 0.62; 0.65; 0.76 y 0.62 respectivamente, con un global de 0.69, lo que evidencia cierto grado de confiabilidad para estudiantes de habla hispana (Tomás et al., 2016). En consecuencia, el instrumento es válido y confiable.

Este instrumento contiene 18 ítems, tal como lo recomienda Tomás et al. (2016) para mantener ítems unidimensionales en la escala, mostrando una mejora en el ajuste. Es importante mencionar que los ítems 1, 4, 8, 12 y 16 corresponden a la dimensión Cognitivo; los ítems 5, 9 y 13 corresponden a la dimensión Afectivo; los ítems 2, 6, 10, 14 y 17 corresponden a la dimensión Conductual; los ítems 3, 7, 11, 15 y 18 corresponden a la dimensión Agéntico.

Las categorías o niveles con sus respectivas escalas de medición se encuentran en la Tabla 3 y Tabla 4.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El 27 de noviembre se solicitó la autorización al director de la I.E. 42054 “José Carlos Mariátegui – ITE” para aplicar los instrumentos: cuestionario The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y cuestionario School Engagement Scale-SES-4DS para medir la inteligencia emocional y el engagement escolar respectivamente, que son las variables de la presente investigación.

Durante el 28 de noviembre al 12 de diciembre del 2018 se aplicó ambos cuestionarios a los estudiantes del primero a quinto de secundaria, secciones “A” y “B”, resaltando a los estudiantes que la participación es voluntaria. El número de estudiantes que respondieron los cuestionarios fue de 182 pero se seleccionaron 105 mediante el muestreo por conveniencia, debido que algunos de los estudiantes respondieron de manera incompleta los cuestionarios.

La información recolectada fue organizada y procesada mediante el software SPSS statistics versión 25.0, realizándose transformaciones y cálculos, para poder establecer el nivel de cada una de las dimensiones de inteligencia emocional y engagement escolar y la relación entre ambas variables en los estudiantes que participaron del estudio.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentarán siguiendo el siguiente orden:

- ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL
- ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE ENGAGEMENT ESCOLAR

- **PRUEBAS ESTADÍSTICAS:** que incluye lo siguiente:
 - ✓ Información de la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.
 - ✓ Información de la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.
 - ✓ Información de la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.
 - ✓ Información de la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.
 - ✓ Información de la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.3.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

A continuación, se presentan tablas y figuras que muestran los porcentajes de estudiantes según niveles de cada una de las dimensiones (Atención Emocional, Claridad Emocional y Regulación Emocional) de la variable Inteligencia Emocional.

Los resultados por cada dimensión de la Inteligencia Emocional se muestran por separado e incluye su Tabla y figura, y su correspondiente interpretación.

Al final se muestra los resultados de la variable inteligencia emocional Total, en tabla y figura, y su correspondiente interpretación

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Atención Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Poca Atención	31	29.5
	Adecuada Atención	54	51.4
	Demasiada Atención	20	19.1
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado The Trait Meta- Mood Scale, procesado en SPSS versión 25.0]

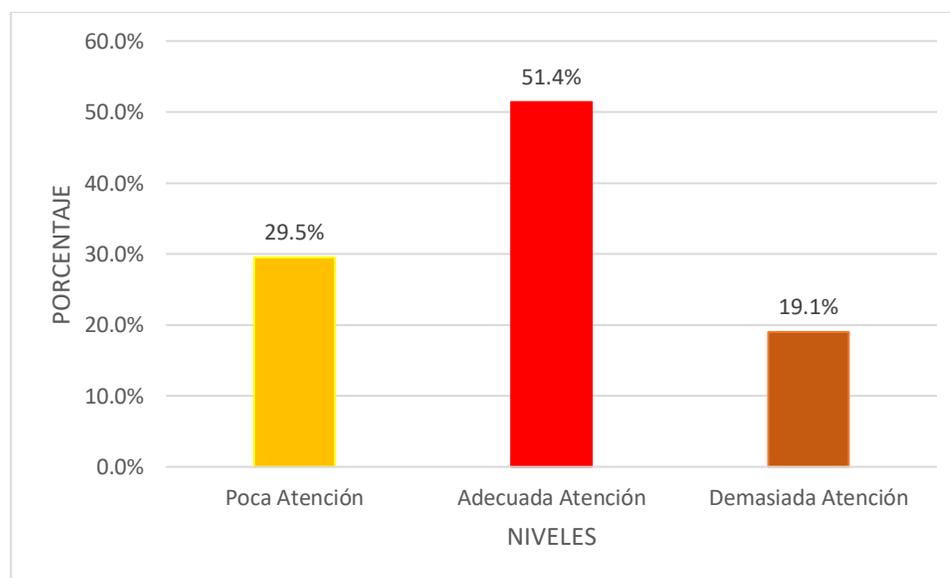


Figura 3. Porcentaje de los niveles de la dimensión Atención Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

[Fuente: Tabla 6]

Interpretación

En la Tabla 6 y figura 3 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca de la inteligencia emocional en la dimensión atención emocional de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

De los 105 estudiantes evaluados, el mayor porcentaje obtenido corresponde a un nivel adecuado de atención emocional con un 51.4%, seguido de poca atención con un 29.5% y el menor porcentaje lo obtuvo el nivel demasiada atención emocional con un 19.1%.

Por lo tanto, aproximadamente la mitad de los estudiantes evaluados tiene la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada, pero, la otra mitad aproximadamente, conformada por estudiantes con poca y demasiada atención emocional, lo cual no es bueno, ya que tanto el defecto y el exceso son perjudiciales para esta dimensión.

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Claridad Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Poca Claridad	24	22.9
	Adecuada Claridad	55	52.4
	Excelente Claridad	26	24.8
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado The Trait Meta- Mood Scale, procesado en SPSS versión 25.0]

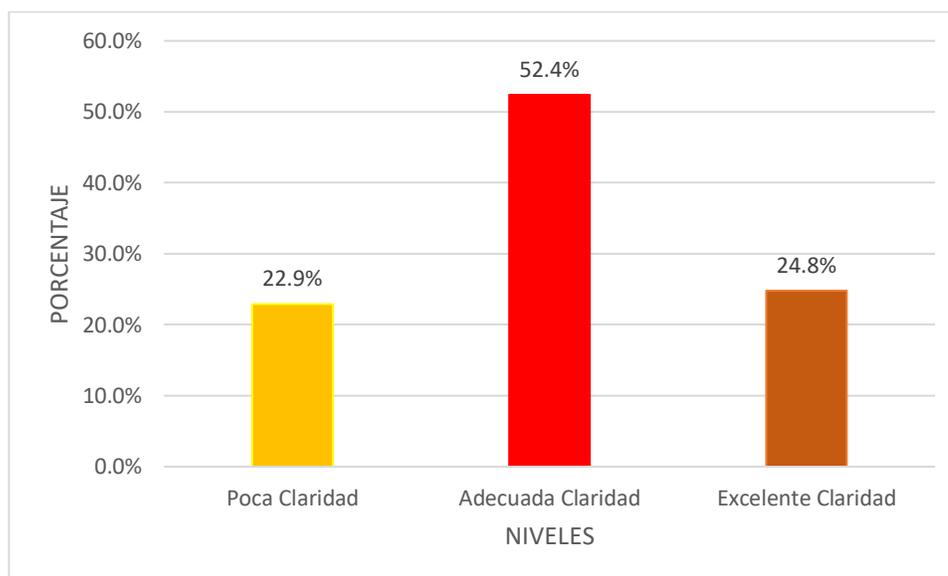


Figura 4. Porcentaje de los niveles de la dimensión Claridad Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

[Fuente: Tabla 7]

Interpretación

En la Tabla 7 y figura 4 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca de la inteligencia emocional en la dimensión claridad emocional de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el 52.4% presentan una adecuada claridad emocional y el 24.8% presenta una excelente claridad emocional; mientras que el 22.9% presentan poca claridad emocional.

Por lo tanto, la mayoría de estudiantes se ubica entre la adecuada y la excelente claridad, esto quiere decir que aparentemente están comprendiendo sus propios estados emocionales. Cabe recalcar que, a diferencia de la dimensión anterior, en la dimensión claridad emocional el mayor nivel (excelente claridad) es positivo para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En esta dimensión el único nivel perjudicial es el más bajo (poca claridad).

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Regulación Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

Niveles		Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Poca Regulación	25	23.8
	Adecuada Regulación	55	52.4
	Excelente Regulación	25	23.8
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado The Trait Meta- Mood Scale, procesado en SPSS versión 25.0]

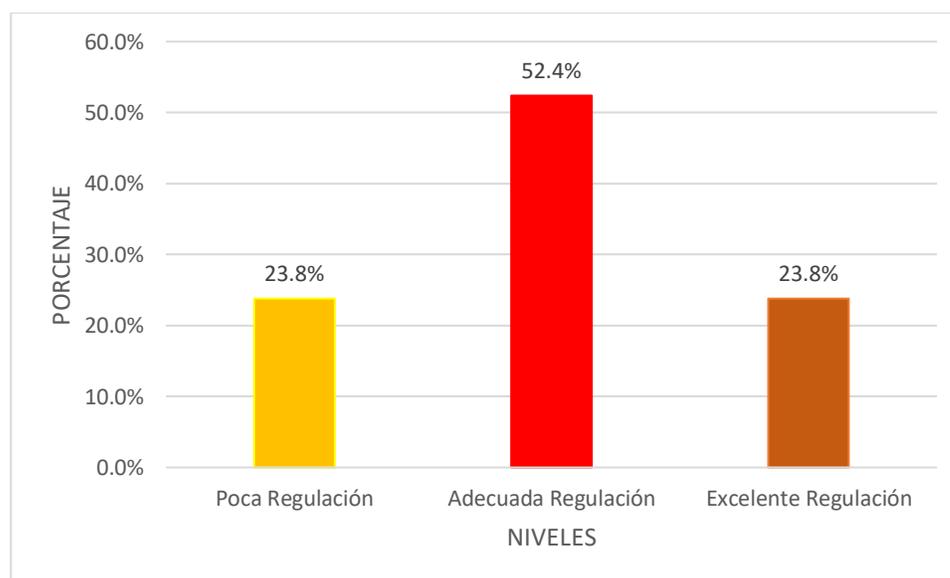


Figura 5. Porcentaje de los niveles de la dimensión Regulación Emocional correspondiente a la variable Inteligencia Emocional

[Fuente: Tabla 8]

Interpretación

En la Tabla 8 y figura 5 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca de la inteligencia emocional en la dimensión regulación emocional de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el 52.4% presentan una adecuada regulación emocional y el 23.8% presenta una excelente regulación emocional; mientras que el 23.8% presentan poca regulación emocional.

Por lo tanto, en esta dimensión se muestran resultados muy favorables parecido a la dimensión anterior ya que en su mayoría los estudiantes se ubican entre una adecuada y excelente regulación emocional, es decir, aparentemente, presentan la capacidad para regular sus propios estados emocionales de forma correcta, así como también regular las reacciones que tienen frente a las emociones de los demás.

Tabla 9

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (total)

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Poca inteligencia emocional	24	22.9
	Adecuada inteligencia emocional	57	54.3
	Excelente inteligencia emocional	24	22.9
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado The Trait Meta- Mood Scale, procesado en SPSS versión 25.0]

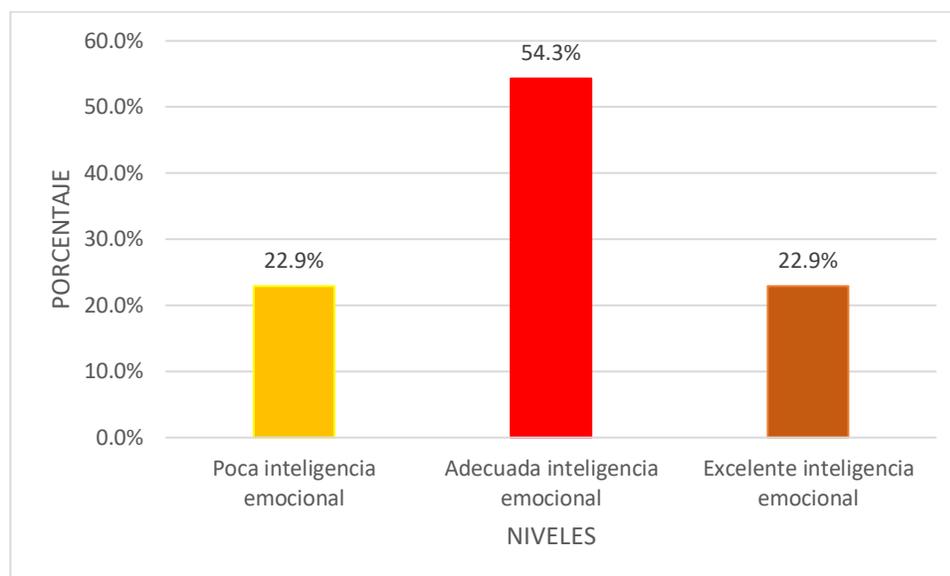


Figura 6. Porcentaje de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (total)

[Fuente: Tabla 9]

Interpretación

En la Tabla 9 y figura 6 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca de la inteligencia emocional total, de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Se observa que el mayor porcentaje lo presentan los estudiantes que pertenecen al nivel adecuado de inteligencia emocional (54.3%) y hay un empate entre la poca inteligencia con la excelente inteligencia emocional con un 22.9%.

Por lo tanto, se puede afirmar que la tendencia que muestra la variable Inteligencia Emocional Total prácticamente es la misma con respecto al comportamiento de sus dimensiones. Entonces se puede decir que la mayoría de los estudiantes poseen habilidades que les permiten percibir las emociones de forma precisa, usar la emoción para facilitar el pensamiento y el razonamiento, así como comprender las emociones y controlar las propias emociones y la de los demás

4.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA VARIABLE ENGAGEMENT ESCOLAR

A continuación, se presentan tablas y figuras que muestran los porcentajes de estudiantes según niveles de cada una de las dimensiones (Cognitivo, Afectivo, Conductual y Agéntico) de la variable Engagement Escolar.

Los resultados por cada dimensión del Engagement Escolar se muestran por separado e incluye su Tabla y figura y su correspondiente interpretación.

Al final se muestra los resultados de la variable Engagement Escolar Total, en tabla y figura, y su correspondiente interpretación

Tabla 10

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Cognitivo correspondiente a la variable Engagement Escolar

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Bajo	25	23.8
	Medio	66	62.9
	Alto	14	13.3
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado School Engagement Scale-SES-4DS, procesado en SPSS versión 25.0]

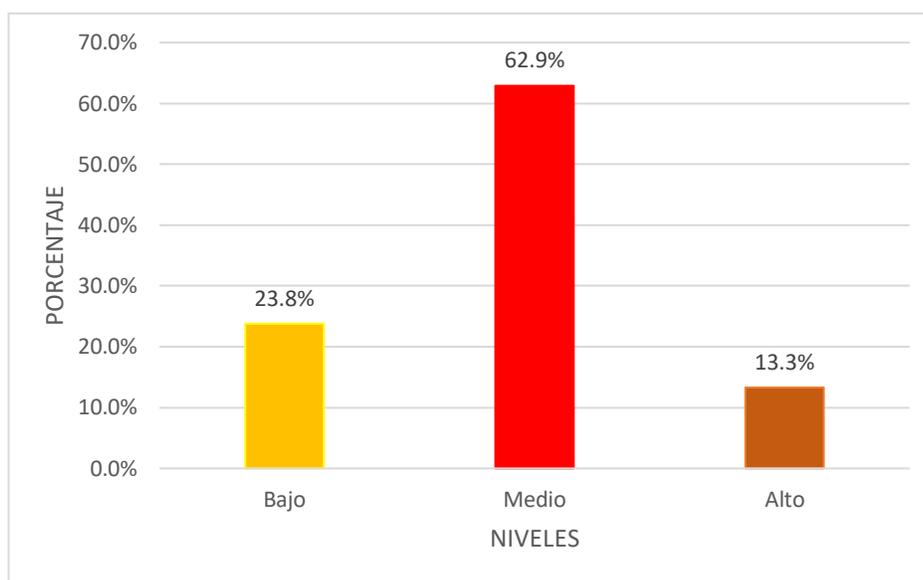


Figura 7. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Cognitivo correspondiente a la variable Engagement Escolar

[Fuente: Tabla 10]

Interpretación

En la Tabla 10 y figura 7 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca del Engagement Escolar en la dimensión cognitivo de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel medio con un 62.9 %, mientras que un 23.8% se ubica en el nivel bajo y solamente un 13.3% presenta un nivel alto.

Por lo tanto, más de la mitad de estudiantes (62.9%) están regularmente orientados al aprendizaje y dispuestos a ir más allá de la demanda académica, inclusive muestran cierto esfuerzo por dominar ideas o habilidades difíciles

Tabla 11

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Afectivo correspondiente a la variable Engagement Escolar

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Bajo	31	29.5
	Medio	62	59.0
	Alto	12	11.4
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado School Engagement Scale-SES-4DS, procesado en SPSS versión 25.0]

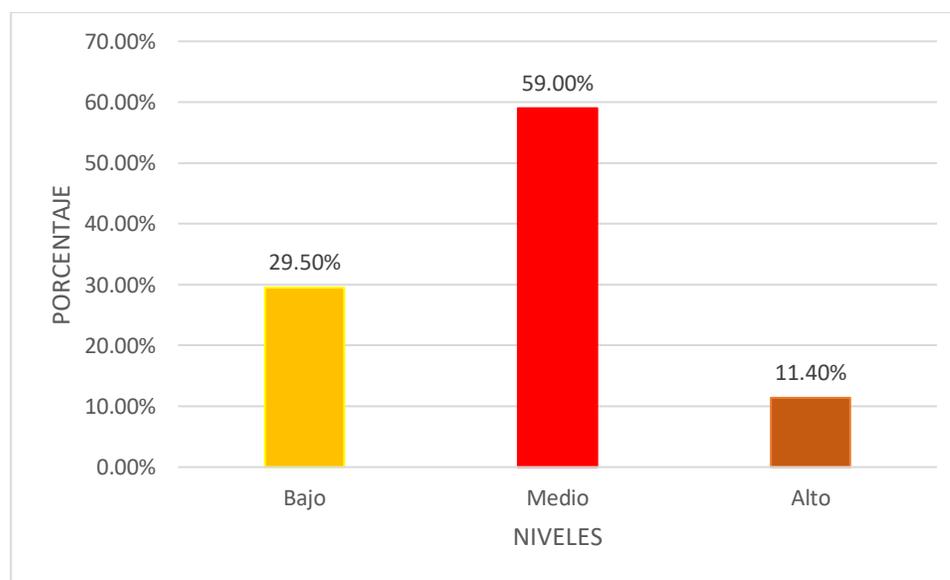


Figura 8. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Afectivo correspondiente a la variable Engagement Escolar

[Fuente: Tabla 11]

Interpretación

En la Tabla 11 y figura 8 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca del Engagement Escolar en la dimensión afectivo de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel medio con un 59.0 %, mientras que un 29.5% se ubica en el nivel bajo y solamente un 11.4% presenta un nivel alto.

Por lo tanto, en esta dimensión la tendencia es similar a la anterior, es decir que más de la mitad de estudiantes (59.0%) muestran regular sentido de pertenencia a su centro de estudios, así como reacciones afectivas positivas asociadas al contexto escolar.

Tabla 12

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Conductual correspondiente a la variable Engagement Escolar

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Bajo	29	27.6
	Medio	60	57.1
	Alto	16	15.2
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado School Engagement Scale-SES-4DS, procesado en SPSS versión 25.0]

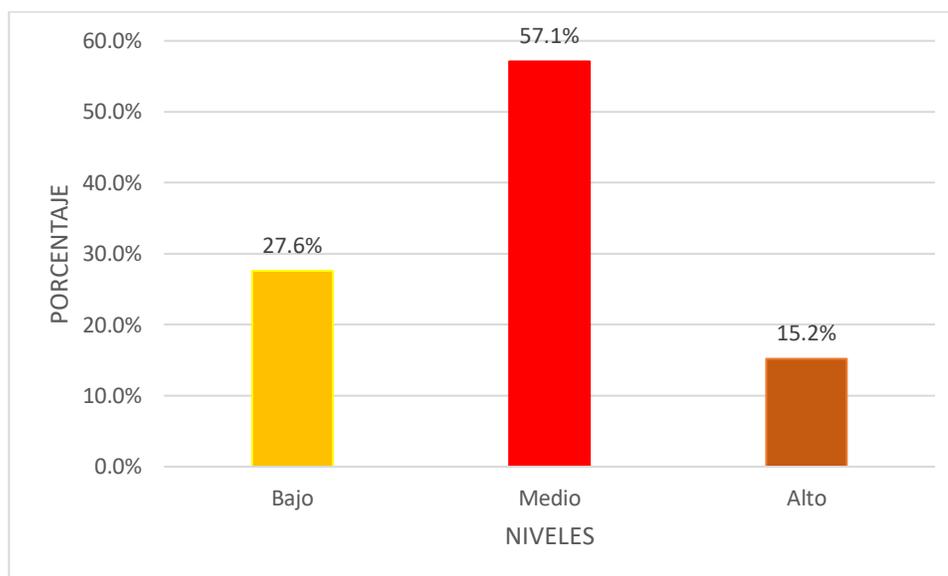


Figura 9. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Conductual correspondiente a la variable Engagement Escolar

[Fuente: Tabla 12]

Interpretación

En la Tabla 12 y figura 9 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca del Engagement Escolar en la dimensión conductual de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel medio con un 57.1 %, mientras que un 27.6% se ubica en el nivel bajo y el menor porcentaje se ubica en el nivel alto con un 15.2%.

Por lo tanto, también presenta la misma tendencia que lo ocurrido en las dimensiones anteriores y en la dimensión que sigue a continuación, la única diferencia es que en esta dimensión se ha reducido un poco el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel medio, por lo que aparentemente más de la mitad de estudiantes (57.1%) muestran una regular participación en actividades escolares y compromiso con el aprendizaje.

Tabla 13

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Agéntico correspondiente a la variable Engagement Escolar

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Bajo	23	21.9
	Medio	62	59.0
	Alto	20	19.0
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado School Engagement Scale-SES-4DS, procesado en SPSS versión 25.0]

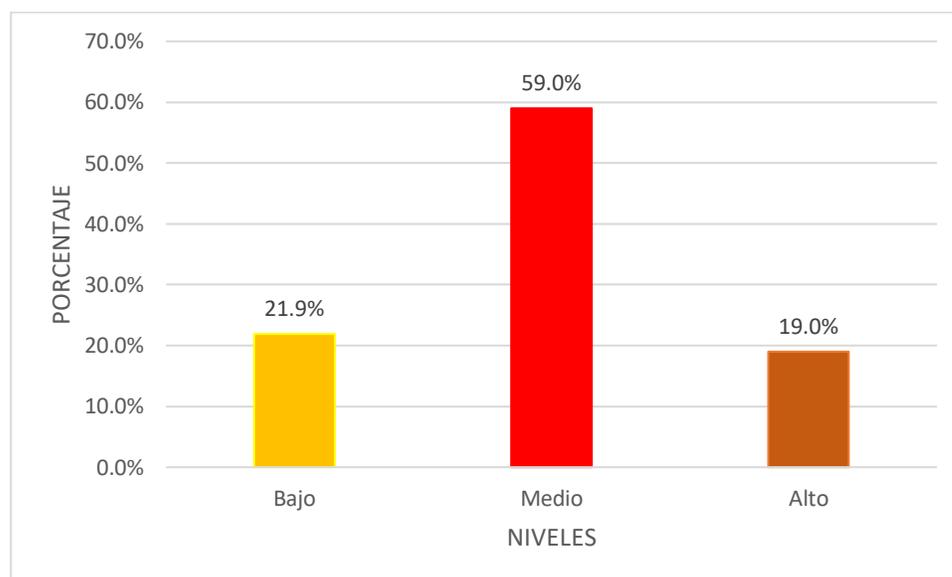


Figura 10. Porcentaje de los niveles de la dimensión Engagement Agéntico correspondiente a la variable Engagement Escolar

[Fuente: Tabla 13]

Interpretación

En la Tabla 13 y figura 10 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca del Engagement Escolar en la dimensión agéntico de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Del total de los estudiantes evaluados, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel medio con un 59.0 %, mientras que un 21.9% se ubica en el nivel bajo y el menor porcentaje se ubica en el nivel alto con un 19.0%.

Por lo tanto, se observa que nuevamente se repite la misma tendencia que en las dimensiones anteriores, sin embargo, en esta dimensión se observa un cierto incremento en el nivel alto con respecto a las otras dimensiones, a pesar de ello, se puede afirmar que más de la mitad de estudiantes (59.0%) muestran una regular capacidad para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo del aprendizaje.

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Válido	Bajo	22	21.0
	Medio	56	53.3
	Alto	27	25.7
	Total	105	100.0

[Fuente: cuestionario aplicado School Engagement Scale-SES-4DS, procesado en SPSS versión 25.0]

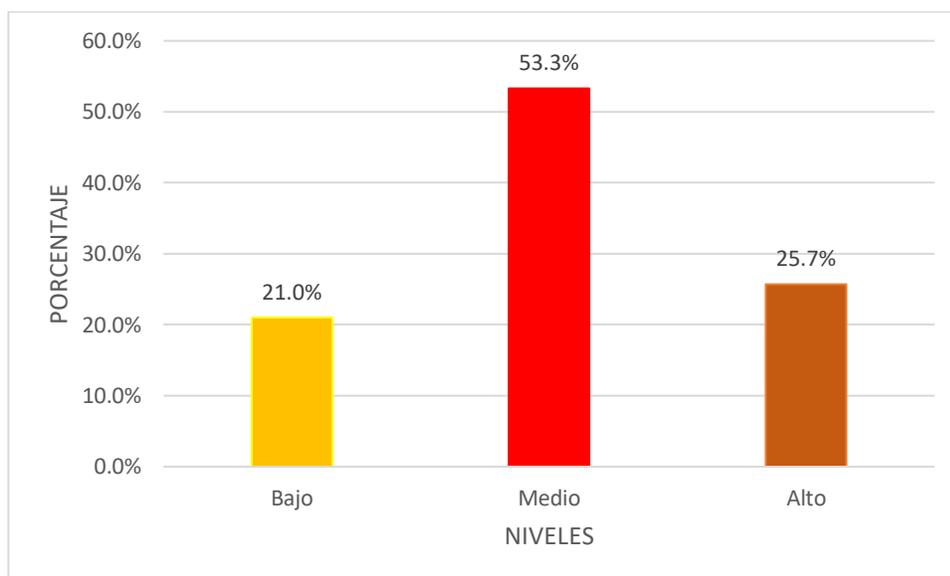


Figura 11. Porcentaje de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)

[Fuente: Tabla 14]

Interpretación

En la Tabla 14 y figura 11 se presentan los resultados del cuestionario aplicado, acerca del Engagement escolar total, de los estudiantes de nivel secundario de I.E. “José Carlos Mariátegui” de Ite, 2018.

Se observa que el mayor porcentaje lo adquirió el nivel medio (53.3 %) seguido del nivel alto con 25.7 % y finalmente el nivel bajo con 21.0%

Por lo tanto, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se encuentra entre el nivel medio y alto, demostrando implicación o involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar

4.3.3. PRUEBAS ESTADÍSTICAS

4.3.3.1. Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo

Tabla 15

Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Cognitivo de la variable Engagement Escolar

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.(p)
INTELIGENCIA EMOCIONAL (total)	0.047	105	0.200*
COGNITIVO	0.104	105	0.007

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

Según los resultados de la Tabla 15, se puede deducir que el total de la variable inteligencia emocional presenta una distribución normal ya que $p > 0.05$; mientras que el engagement escolar cognitivo no presenta una distribución normal ya que $p < 0.05$.

Tabla 16

Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Cognitivo de la variable Engagement Escolar

		ENGAGEMENT ESCOLAR COGNITIVO	
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coefficiente de correlación	0.419
		Sig. (unilateral) / p valor	0.000
		N	105

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

En la Tabla 16 se presenta el coeficiente de correlación rho de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Cognitivo de la variable Engagement Escolar. El valor del coeficiente de correlación (0.419) nos indica que es una relación directa, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor engagement escolar cognitivo. Este mismo valor nos da a conocer que la intensidad de la relación es moderada

4.3.3.2. Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo

Tabla 17

Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Afectivo de la variable Engagement Escolar

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.(p)
AFFECTIVO	0.177	105	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

Según los resultados de la Tabla 17, se puede deducir que el engagement escolar afectivo no presenta una distribución normal ya que $p < 0,05$.

Tabla 18

Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Afectivo de la variable Engagement Escolar

			ENGAGEMENT ESCOLAR AFECTIVO
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	Coefficiente de	0.526
	EMOCIONAL	correlación	
		Sig. (unilateral) /p valor	0.000
		N	105

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

En la Tabla 18 se presenta el coeficiente de correlación rho de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Afectivo de la variable Engagement Escolar. El valor del coeficiente de correlación (0.526) nos indica que es una relación directa, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor engagement escolar afectivo. Este mismo valor nos da a conocer que la intensidad de la relación es moderada.

4.3.3.3. Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual

Tabla 19

Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Conductual de la variable Engagement Escolar

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.(p)
CONDUCTUAL	0.123	105	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

Según los resultados de la Tabla 19, se puede deducir que el engagement escolar conductual no presenta una distribución normal ya que $p < 0.05$.

Tabla 20
Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Conductual de la variable Engagement Escolar

		ENGAGEMENT ESCOLAR CONDUCTUAL
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	0.174
	EMOCIONAL	0.038
		105

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

En la Tabla 20 se presenta el coeficiente de correlación rho de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Conductual de la variable Engagement Escolar. El valor del coeficiente de correlación (0.174) nos indica que es una relación directa, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor engagement escolar conductual. Este mismo valor nos da a conocer que la intensidad de la relación es baja.

4.3.3.4. Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico

Tabla 21
Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para la dimensión Agéntica de la variable Engagement Escolar

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
AGENTICO	0.125	105	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

Según los resultados de la Tabla 19, se puede deducir que el engagement escolar agéntico no presenta una distribución normal ya que $p < 0,05$.

Tabla 22

Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Agéntico de la variable Engagement Escolar

		ENGAGEMENT ESCOLAR AGÉNTICO
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	0,447
		0,000
		105

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

En la Tabla 22 se presenta el coeficiente de correlación rho de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y la dimensión Agéntico de la variable Engagement Escolar. El valor del coeficiente de correlación (0.447) nos indica que es una relación directa, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor engagement escolar agéntico. Este mismo valor nos da a conocer que la intensidad de la relación es moderada, llegando a ocupar el segundo lugar en intensidad después de la relación entre el total de inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo.

4.3.3.5. Información sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el engagement escolar

Tabla 23

Prueba de Normalidad mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov para el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.(p)
INTELIGENCIA EMOCIONAL (Total)	0.047	105	0.200*
ENGAGEMENT ESCOLAR (Total)	0.090	105	0.035

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

Según los resultados de la Tabla 23, se puede deducir que el total de la variable inteligencia emocional presenta una distribución normal ya que $p > 0.05$; mientras que el total de la variable engagement escolar no presenta una distribución normal ya que $p < 0.05$

Tabla 24

Correlación entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar

		ENGAGEMENT ESCOLAR (Total)
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL (Total)	Coefficiente de correlación
		Sig. (unilateral) / p valor
		N
		0.534
		0.000
		105

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Interpretación

En la Tabla 24 se presenta el coeficiente de correlación rho de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar. El valor del coeficiente de correlación (0.534) nos indica que es una relación directa, es decir que, a mayor inteligencia emocional, mayor engagement escolar. Este mismo valor nos da a conocer que la intensidad de la relación es moderada. Por lo que se corrobora, de esta manera, la misma relación entre el total de la variable inteligencia emocional con cada una de las dimensiones de la variable engagement escolar

4.4. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

En primer lugar, se realizará la comprobación de hipótesis específicas en el orden en el que se han planteado y finalmente se abordará la hipótesis general.

4.4.1. Comprobación de la primera hipótesis específica

➤ Paso 1: Planteamiento de la hipótesis

H₀: Los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles de poca, adecuada y excelente inteligencia emocional

H₁: Los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, no presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles de poca, adecuada y excelente inteligencia emocional.

➤ Paso 2: Establecer un nivel de significancia

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ Paso 3: Elección de estadístico de prueba

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “Chi-cuadrado de bondad de ajuste”

➤ **Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba**

Tabla 25

Frecuencias y porcentajes de los niveles de la variable Inteligencia Emocional (Total)

Niveles	N observado (frecuencia)	N esperada	Residuo	Porcentaje (%)
Poca inteligencia	24	35.0	-11.0	22.9
Adecuada inteligencia	57	35.0	22.0	54.3
Excelente inteligencia	24	35.0	-11.0	22.9
Total	105			100.0

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Tabla 26

Prueba de Chi cuadrado de bondad de ajuste para los niveles de la variable Inteligencia Emocional (Total)

Niveles de Inteligencia Emocional (Total)	
Chi-cuadrado	20.743 ^a
gl	2
Sig. Asintótica (p valor)	0.000031

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 35.0.

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El estadístico calculado de Chi-cuadrado: 20.743 tiene una significancia de $p=0.000031$, el cual es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6. Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, no presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles de poca, adecuada y excelente inteligencia emocional. Tomando en

consideración esto y el contenido de la Tabla 25, el nivel adecuado de inteligencia emocional es el que presenta mayor porcentaje con un 54.3 %.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la primera hipótesis específica.

4.4.2. Comprobación de la segunda hipótesis específica

➤ Paso 1: Planteamiento de la hipótesis

H₀: Los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles bajo, medio y alto de engagement escolar.

H₁: Los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, no presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles bajo, medio y alto de engagement escolar.

➤ Paso 2: Establecer un nivel de significancia

$$\alpha = 0.05 \text{ (5\%)}$$

➤ Paso 3: Elección de estadístico de prueba

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “Chi-cuadrado de bondad de ajuste”

➤ Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba

Tabla 27

Frecuencias y porcentajes de los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)

Niveles	N observado (frecuencia)	N esperada	Residuo	Porcentaje (%)
Bajo	22	35.0	-13.0	21.0
Medio	56	35.0	21.0	53.3
Alto	27	35.0	-8.0	25.7
Total	105			100.0

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

Tabla 28
Prueba de Chi cuadrado de bondad de ajuste para los niveles de la variable Engagement Escolar (Total)

Niveles de Engagement Escolar (Total)	
Chi-cuadrado	19.257 ^a
gl	2
Sig. asintótica (p valor)	0.000066

a. 0 casillas (0.0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 35.0.

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ Paso 5: Decisión

El estadístico calculado de Chi-cuadrado: 19.257 tiene una significancia de $p=0.000066$, el cual es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ Paso 6: Conclusión

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, no presentan una distribución porcentual equitativa para los niveles bajo, medio y alto de engagement escolar. Tomando en cuenta esto y el contenido de la Tabla 27, el nivel medio de engagement escolar es el que presenta mayor porcentaje con un 53.3 %.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la segunda hipótesis específica.

4.4.3. Comprobación de la tercera hipótesis específica

➤ Paso 1: Planteamiento de la hipótesis

H₀: La inteligencia emocional no se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

H₁: La inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

➤ Paso 2: Establecer un nivel de significancia

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ Paso 3: Elección de estadístico de prueba

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “el coeficiente de correlación de Spearman”

➤ Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba

Tabla 29

Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Cognitivo

			ENGAGEMENT ESCOLAR COGNITIVO
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	Coefficiente de	0.419**
	EMOCIONAL	correlación	
		Sig. (unilateral) / p valor	0,000004
		N	105

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

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El coeficiente de correlación de Spearman: 0.419 tiene una significancia de $p=0.000004$, por lo que p valor es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6: Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018. Adicionalmente el coeficiente de correlación: 0.419, nos indica que la intensidad de la relación es moderada.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la tercera hipótesis específica.

4.4.4. Comprobación de la cuarta hipótesis específica

➤ **Paso 1: Planteamiento de la hipótesis**

H_0 : La inteligencia emocional no se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

H_1 : La inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

➤ **Paso 2: Establecer un nivel de significancia**

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ **Paso 3: Elección de estadístico de prueba**

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “el coeficiente de correlación de Spearman”

➤ **Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba**

Tabla 30

Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Afectivo

			ENGAGEMENT ESCOLAR AFECTIVO
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coefficiente de correlación	0.526**
		Sig. (unilateral) /p valor	0.0000000042
		N	105

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

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El coeficiente de correlación de Spearman: 0.526 tiene una significancia de $p=0.0000000042$, por lo que p valor es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6: Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018. Adicionalmente el coeficiente de correlación: 0.526, nos indica que la intensidad de la relación es moderada.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la cuarta hipótesis específica.

4.4.5. Comprobación de la quinta hipótesis específica

➤ Paso 1: Planteamiento de la hipótesis

H₀: La inteligencia emocional no se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

H₁: La inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

➤ Paso 2: Establecer un nivel de significancia

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ Paso 3: Elección de estadístico de prueba

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “el coeficiente de correlación de Spearman”

➤ Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba

Tabla 31

Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Conductual

		ENGAGEMENT ESCOLAR CONDUCTUAL
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	0.174*
	EMOCIONAL	0.038
		105

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (unilateral).

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El coeficiente de correlación de Spearman: 0.174 tiene una significancia de $p=0.038$, por lo que p valor es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6: Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018. Adicionalmente el coeficiente de correlación: 0.174, nos indica que la intensidad de la relación es baja, a diferencia de las anteriores relaciones.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la quinta hipótesis específica.

4.4.6. Comprobación de la sexta hipótesis específica

➤ **Paso 1: Planteamiento de la hipótesis**

H_0 : La inteligencia emocional no se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

H_1 : La inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

➤ **Paso 2: Establecer un nivel de significancia**

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ **Paso 3: Elección de estadístico de prueba**

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “el coeficiente de correlación de Spearman”

➤ **Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba**

Tabla 32

Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el Engagement Escolar Agéntico

		ENGAGEMENT ESCOLAR AGÉNTICO
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	0.447**
		0.00000086
		105

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

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El coeficiente de correlación de Spearman: 0.447 tiene una significancia de $p=0.00000086$, por lo que p valor es menor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6: Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018. Adicionalmente el coeficiente de correlación: 0.447, nos indica que la intensidad de la relación es moderada.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la sexta hipótesis específica.

4.4.7. Comprobación de la hipótesis general

➤ Paso 1: Planteamiento de la hipótesis

H₀: La inteligencia emocional no se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

H₁: La inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018

➤ Paso 2: Establecer un nivel de significancia

$\alpha = 0.05$ (5%)

➤ Paso 3: Elección de estadístico de prueba

Se eligió trabajar con un estadístico de prueba no paramétrico “el coeficiente de correlación de Spearman”

➤ Paso 4: Resultado de la aplicación del estadístico de prueba

Tabla 33

Prueba de correlación de Spearman entre el total de la variable Inteligencia Emocional y el total de la variable Engagement Escolar

		ENGAGEMENT ESCOLAR
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	0.534**
		0.0000000023
	N	105

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

[Fuente: Datos procesados en SPSS versión 25.0]

➤ **Paso 5: Decisión**

El coeficiente de correlación de Spearman: 0.534 tiene una significancia de $p=0.0000000023$, por lo que p valor es menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

➤ **Paso 6: Conclusión**

Con un nivel de confianza del 95%, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona significativa y directamente con el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018. Adicionalmente el coeficiente de correlación: 0.534, nos indica que la intensidad de la relación es moderada.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la hipótesis general.

4.5. DISCUSIÓN

Tomando en consideración que la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo (Leader Summaries, 2018), las cuales repercuten en el hogar, escuela, trabajo y las demás relaciones sociales. Mientras que el engagement académico es considerado como un patrón adaptativo que se basa en la fortaleza del individuo frente a diversas situaciones estresantes, ansiedad y agotamiento (Salavera, 2019); también se puede afirmar que el engagement tiene que ver con la vinculación, implicación, compromiso, pasión, entusiasmo, esfuerzo y energía en relación a lo que se hace. A partir de las definiciones tanto de inteligencia emocional como de engagement académico (escolar) se puede notar su relación teórica y en la práctica también se ha hecho evidente esta relación con la presente investigación.

En el presente trabajo se ha investigado la relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.

En cuanto a la hipótesis general, los resultados obtenidos, tras la aplicación de la prueba estadística pertinente, nos indica que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y moderada con el engagement escolar, ya que el coeficiente de correlación rho de Spearman fue de 0.534 y el valor de significancia $p=0.0000000023 < 0.05$, confirmándose la relación significativa entre ambas variables, lo cual concuerda en cierta forma con lo reportado por Salavera (2019), en la investigación titulada: El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico, en una muestra de escolares, en la cual se reportó la correlación entre la inteligencia emocional y el engagement académico ($r=0.57$), estudio en el que participaron 1756 estudiantes de 12 a 18 años de edad. También concuerda en cierta forma con el trabajo realizado por Extremera, Rey, & Duran (2007), en la investigación titulada: Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios, en el cual se resalta que mayores puntuaciones en inteligencia emocional se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia (engagement) académica. Pero discrepa con el estudio realizado por López et al. (2014), titulado: Relación entre inteligencia emocional y engagement en trabajadores de una universidad privada de la región centro-occidente, en la que se reportó una relación muy baja entre la inteligencia emocional y el engagement en los trabajadores y administrativos de una universidad privada de la región centro-occidente, esta discordancia posiblemente se deba a la edad de las personas encuestadas y al diferente instrumento aplicado para medir el engagement el cual fue: Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9).

En cuanto a la primera hipótesis específica, el análisis estadístico de Chi-cuadrado de bondad de ajuste arrojó como resultado que el nivel adecuado de inteligencia emocional en los estudiantes es el que presentó mayor porcentaje con un 54.3% según lo mostrado en la Tabla 25, resultados respaldados inferencialmente por el nivel de

significancia menor al 0.05. Estos resultados, en cierta forma, coinciden con la investigación realizada por Aldana, (2018) quien reporta que los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “San Martín de Porres” de Tacna – Perú, presentan un nivel regular de inteligencia emocional alcanzando un 53%. Cabe indicar que el instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional en la investigación que se está haciendo alusión, fue un cuestionario cuyo autor es Reuven Bar On (1980) adaptada por Nelly Ugarriza y Liz Pajares (2003) citados por Aldana, (2018).

Con respecto a la segunda hipótesis específica el análisis estadístico de chi-cuadrado del nivel de la engagement escolar arrojó como resultado que el nivel medio de engagement escolar en los estudiantes es el que presentó mayor porcentaje con un 53.3% según lo mostrado en la Tabla 27, resultados respaldados inferencialmente por el nivel de significancia menor al 0.05.

En lo referente a la tercera, cuarta, quinta y sexta hipótesis específicas en las que se ha relacionado el puntaje total de la inteligencia emocional con las dimensiones del engagement escolar: cognitivo, afectivo, conductual y agéntico, respectivamente. Según la prueba estadística no paramétrica: “coeficiente de correlación de Spearman”, el total de la inteligencia emocional se relaciona directamente con cada de las dimensiones del engagement escolar, arrojando los siguientes valores del coeficiente de correlación de Spearman: 0.419; 0.526; 0.174 y 0.447, respectivamente. Todos estos resultados se encuentran respaldados inferencialmente por el nivel de significancia de la relación entre el total de la inteligencia emocional y el engagement escolar: cognitivo, afectivo, conductual y agéntico, cuyos valores son: 0,000004; 0.0000000042; 0.038 y 0.00000086, respectivamente, siendo todos menores que 0,05. Estos resultados concuerdan con el trabajo realizado por Salavera, (2019), en la investigación titulada: El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico, en una muestra de escolares, donde se menciona que los estudiantes con mayor inteligencia emocional se relaciona positivamente con todas las dimensiones del engagement académico.

Los valores de los coeficientes de correlación de Spearman antes mencionados (0.419; 0.526; 0.174 y 0.447) nos indican que la intensidad de la relación entre el total de la inteligencia emocional y cada una de las dimensiones del engagement escolar es moderada, excepto para la relación entre el total de la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual, cuya intensidad es baja, con un coeficiente de correlación de 0.174.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. CONCLUSIONES

Primera

La inteligencia emocional se relaciona de manera directa y con moderada intensidad (coeficiente de correlación de Spearman = 0.534) con el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, con un nivel de confianza del 95%, evidenciando la relación que, a mayor inteligencia emocional, mayor es el engagement escolar de los estudiantes y viceversa.

Segunda

El nivel de inteligencia emocional, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, a través del cuestionario The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24) y según prueba estadística no paramétrica “Chi-cuadrado de bondad de ajuste”, es el nivel adecuado, con un porcentaje de 54.3%

Tercera

El nivel de engagement escolar, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, a través del cuestionario School Engagement Scale-SES-4DS y según prueba estadística no paramétrica “Chi-cuadrado de bondad de ajuste”, es el nivel medio, con un porcentaje de 53.3%

Cuarta

La inteligencia emocional se relaciona de manera directa y con moderada intensidad (coeficiente de correlación de Spearman = 0.419) con el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, con un nivel de confianza del 95%, evidenciando la relación que, a mayor inteligencia emocional, mayor es el engagement escolar cognitivo de los estudiantes y viceversa.

Quinta

La inteligencia emocional se relaciona de manera directa y con moderada intensidad (coeficiente de correlación de Spearman = 0.526) con el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, con un nivel de confianza del 95%, evidenciando la relación que, a mayor inteligencia emocional, mayor es el engagement escolar afectivo de los estudiantes y viceversa.

Sexta

La inteligencia emocional se relaciona de manera directa, pero con baja intensidad (coeficiente de correlación de Spearman = 0.174) con el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, con un nivel de confianza del 95%, evidenciando la relación que, a mayor inteligencia emocional, mayor es el engagement escolar conductual de los estudiantes y viceversa.

Sétima

La inteligencia emocional se relaciona de manera directa y con moderada intensidad (coeficiente de correlación de Spearman = 0.447) con el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, con un nivel de confianza del 95%, evidenciando la relación que, a mayor inteligencia emocional, mayor es el engagement escolar agéntico de los estudiantes y viceversa.

Octava

El presente estudio ha demostrado que, toda institución educativa del nivel secundario y de gestión estatal que asuma el compromiso de desarrollar competencias en forma óptima en los estudiantes de primero a quinto grado, deberá, preferentemente, prestar atención a la dimensión afectiva del engagement escolar y a la inteligencia emocional de los estudiantes, lo cual contribuirá a su formación integral

5.2. SUGERENCIAS

Primera

Que el director de la I.E. informe a la comunidad educativa sobre los principales resultados obtenidos en la presente investigación y sensibilizar sobre la importancia de desarrollar y potenciar la inteligencia emocional y el engagement escolar en los estudiantes. Después de ello, el director debe solicitar a la Dirección Regional Sectorial de Educación Tacna, una capacitación para los profesionales de la institución, sobre estrategias didácticas enfocadas al conocimiento de las emociones, al bienestar personal y a la promoción del esfuerzo y dedicación en las tareas, tanto para docentes y tutores (Salavera, 2019), de tal manera que en todos los espacios de aprendizaje se busque desarrollar y potenciar las habilidades emocionales y el compromiso escolar, lo cual contribuirá a la formación integral de los estudiantes que permitirá no solamente mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también prepararlos para los diferentes ámbitos de la vida

Segunda

Que el coordinador de tutoría de la I.E., asesorado por el psicólogo de la I.E., se encargue de la implementación de un programa de inteligencia emocional con la finalidad de enseñar a los estudiantes a comprender y manejar sus propias emociones y las de los demás (Buenrostro-Guerrero et al., 2012), lo cual contribuirá a incrementar el nivel de inteligencia emocional, esto ayudará en la formación integral de los estudiantes, fundamental para su presente y futuro.

Tercera

Que el psicólogo de la I.E. se encargue de la implementación y monitoreo de un programa de desarrollo de psicología positiva en los espacios de aprendizaje, de tal manera que los estudiantes se sientan motivados, valorados y comprometidos con el proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de desarrollar habilidades personales y sociales que evidencien la implicancia o engagement escolar. (Ramos-Díaz et al., 2017).

Cuarta

Que el director de la I.E. solicite a la Dirección Regional Sectorial de Educación Tacna o al Ministerio de Educación una charla de sensibilización sobre la importancia de desarrollar el engagement escolar cognitivo, luego de ello una capacitación sobre estrategias didácticas enfocadas a desarrollar y potenciar el engagement escolar cognitivo, dirigido a docentes de aula y tutores, todo ello a cargo de especialistas en psicología educativa. Para contribuir al desarrollo del engagement escolar cognitivo, los docentes, por ejemplo, pueden fomentar la indagación activa y establecer relaciones entre lo que se estudia en el colegio y los antecedentes, culturas, aplicaciones de lo aprendido y metas a largo plazo de los estudiantes, para ello es fundamental que el docente conozca que es lo significativo y las oportunidades laborales y educativas a las que los estudiantes tienen acceso fuera de su colegio (Arguedas, 2010)

Quinta

Que el director de la I.E. solicite a la Dirección Regional Sectorial de Educación Tacna o al Ministerio de Educación una charla de sensibilización sobre la importancia de desarrollar el engagement escolar afectivo, luego de ello una capacitación sobre estrategias didácticas enfocadas a desarrollar y potenciar el engagement escolar afectivo, dirigido a docentes de aula y tutores, todo ello a cargo de especialistas en psicología

educativa. Para contribuir al desarrollo del engagement escolar afectivo, los docentes, por ejemplo, deben aplicar el trabajo colaborativo en todas sus sesiones de clase, promoviendo las interacciones significativas e intercambio de razonamientos, otorgando responsabilidades a cada miembro del equipo, fomentando el liderazgo rotativo y la cooperación para el logro del propósito de aprendizaje (Arguedas, 2010)

Sexta

Que el director de la I.E. solicite a la Dirección Regional Sectorial de Educación Tacna o al Ministerio de Educación una charla de sensibilización sobre la importancia de desarrollar el engagement escolar conductual, luego de ello una capacitación sobre estrategias didácticas enfocadas a desarrollar y potenciar el engagement escolar conductual, dirigido a docentes de aula y tutores, todo ello a cargo de especialistas en psicología educativa. Para contribuir al desarrollo del engagement escolar conductual, los docentes, por ejemplo, deben de promover estilos democráticos de disciplina basados en la reciprocidad (por ejemplo los propios estudiantes deben establecer sus normas de convivencia escolar de forma consensuada), el sentido de responsabilidad del estudiante, los comportamientos constructivos, la asistencia y participación significativa en clase, evitando estilos autoritarios y rígidos que no favorecen a la expresión de la diversidad de opiniones e ideas (Arguedas, 2010) . También la I.E. debe desarrollar talleres con los padres de familia sobre la importancia que tiene su rol en el buen comportamiento y práctica de valores en sus hijos, los cuales se tienen que hacer evidentes en todo momento. Estos talleres pueden estar a cargo de los tutores y psicólogo de la I.E.

Sétima

Que el director de la I.E. solicite a la Dirección Regional Sectorial de Educación Tacna o al Ministerio de Educación una charla de sensibilización sobre la importancia de desarrollar el engagement escolar agéntico, luego de ello una capacitación sobre estrategias didácticas enfocadas a desarrollar y potenciar el engagement escolar agéntico, dirigido a docentes de aula y tutores, todo ello a cargo de especialistas en psicología educativa. Para contribuir al desarrollo del engagement escolar agéntico, los docentes, por ejemplo, deben fomentar en los estudiantes la identificación de formas diferentes de hacer una actividades propuesta o resolver una problemática en clase, brindar oportunidades para edificar el pensamiento independiente, para tomar decisiones y utilizar la inventiva, ayudar a los estudiantes a planear y a pensar con anticipación, a desarrollar capacidades analíticas y pensamiento crítico (Arguedas, 2010)

Octava

Que tesisas interesados en la línea de investigación en la cual se circunscribe el presente estudio, realicen la investigación sobre la relación entre la inteligencia emocional y el engagement en docentes, directivos, personal administrativo y otros miembros de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite o de otra institución educativa, con la finalidad de establecer la relación y la intensidad de la misma entre ambas variables y entre la inteligencia emocional con cada una de las dimensiones del engagement, de tal manera que se identifique con cuál de estas dimensiones, la inteligencia emocional se relaciona con mayor intensidad, lo cual deberá ser considerado, con mayor preferencia, en la implementación y desarrollo de programas, talleres y otras capacitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aldana, B. (2018). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN MARTÍN DE PORRES", TACNA 2017*. Universidad Privada de Tacna.
- ARÉVALO, G. (2017). *La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – 2017* [Tesis para optar grado de Magister en Educación]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arguedas, I. (2010). *INVOLUCRAMIENTO DE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO*. 8(1), 63-78.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. 18, 13-25.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. 32.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilá, R. (2009). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* (2da edición). La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES (EMOTIONAL COMPETENCES)*. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolaños, E. (2012). *Tema: Muestra y Muestreo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf
- Borges, L. (2015). *EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES EN REPÚBLICA DOMINICANA: VALIDACIÓN DE SU MEDIDA Y DE LAS VARIABLES DE SU RED NOMOLÓGICA*. Universidad de Valencia.
- BUENO, W. (2018). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESEMPEÑO LABORAL DE LOS TRABAJADORES DEL BANCO DE LA NACIÓN TACNA, 2017*. Universidad Privada de Tacna.

- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez, M. de los D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., & García, A. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes*. 29-37.
- Burga, I., & Sánchez, T. (2016). *Inteligencia emocional y resiliencia en pacientes con cáncer de mama en el HNGAI - EsSalud de Lima, 2016* [Tesis presentada para optar el título profesional de Psicólogo]. Universidad Peruana Unión.
- Caballero, C., Hederich, C., & García, A. (2015). Relationship between burnout and academic engagement with sociodemographic variables and academic. *psicología desde el caribe*, 32(2), 254-267. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5742>
- CALIENES, V., & DÍAZ, F. D. M. (2012). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS SUB – OFICIALES DE LA POLICÍA NACIONAL DEL PERÚ*. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA.
- Calle, M. G., De Cleves, N., & Velásquez Burgos, B. M. (2011). Incidencia de la Inteligencia Emocional en el Proceso de Aprendizaje. *NOVA - PUBLICACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS BIOMÉDICAS*, 9(15), 94-106. <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Universidad de Málaga.
- Colás-Bravo, P., De-Pablos-Pons, J., González-Ramírez, T., Conde-Jimenez, J., González-Pérez, A., & Contreras-Rosado, J. (2013). *LA MEJORA DEL ENGAGEMENT EN LA UNIVERSIDAD. LA E- ORIENTACIÓN COMO CONTRIBUCIÓN A UNA EUROPA INCLUSIVA*.
- Dirección Regional de Educación Tacna. (2018). *COMPENDIO ESTADÍSTICO 2018*.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada*. 1-22.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). *MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*. 36(2), 21.
- Extremera, N., Mérida, S., Sánchez, N., Quintana, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: Inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., Rey, L., & Duran, A. (2007). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios*. 239-256.

- Figueroa, S. (2017). *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima- Metropolitana, 2016* [Universidad Peruana Unión]. http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/386/Silvana_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.154>
- García, J., Labajos, M., & Fernández, F. (2015). Los estudiantes de Grado en Enfermería y su compromiso con los estudios. *Enfermería Global*, 14(38), 169-177.
- García, M., & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional* (Primera). Kairós.
- González, D. (2017). *Engagement en el estudio, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC, 2014*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- González, D., & Charry, J. (2018). *ENGAGEMENT EN EL ESTUDIO, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA FORESTAL DE LA UNSAAC*. 06(2), 6-17.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction, School Engagement and Academic Success: A Mediation Model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: Knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219-228. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00343.x>
- Hennig, C., Pineda-Báez, C., & Vargas, A. D. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(5), 35-48. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n5p35>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Lavaggi, F. (2017). *Cansancio Emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima* [UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS].
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/621838/LAVAGGI_JF.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Leader Summaries. (2018). *Resumen del libro Inteligencia Emocional por Daniel Goleman*.
- León, L., Méndez, L., & Ruiz, A. (2015). *El Engagement y Su Relación Con Las Condiciones Del Trabajo Bajo La Nueva Gestión Pública En Algunas Instituciones Del Sector Educativo Colombiano*. Universidad de Manizales.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., & Rodríguez-Borrego, M. A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(17), 11.
- López, A. (2011). *Enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios. Interrelación con hábitos de ocio, engagement y percepción de bienestar. Propuesta de un modelo estructural* [UNIVERSIDAD DE LEÓN].
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5918/TESIS%20DE%20ANA%20ISABEL%20L%20C%2093PEZ%20ALONSO.pdf?sequence=1>
- López, E., Guerrero, A., & Navarro, M. (2014). *RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ENGAGEMENT EN TRABAJADORES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA REGIÓN CENTRO-OCCIDENTE*. 25.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Merino, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 77-85.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>

- Mouch, A. (2014). *Programa para la mejora de la resolución de conflictos, en alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria*. Universidad de Granada.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertega, M., Ríos, M., Parra, Á., Gómez, Á., & Reina, M. del C. (2011). *Instrumentos para la Evaluación de la Salud mental y el Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.
- Parada, M., & Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). *Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología*. 7(2), 128-133.
- Ramos, A. (2015). *Desarrollo de la competencia Inteligencia Emocional en una institución de educación básica del nivel de secundaria* [Tesis para obtener grado de Maestría en Educación]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ramos, E., Axpe, I., & Arribillaga, A. (2016). *Resiliencia e implicación escolar en una muestra de estudiantes de secundaria*. ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., & Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. <https://doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Reyes de Cózar, S. R. (2016). *FORTALECER LA IMPLICACIÓN Y EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD. UNA VISIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL ENGAGEMENT*. Universidad de Sevilla.
- Rigo, D. Y. (2012). *Compromiso hacia las tareas académicas*. http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf
- Risco, C., Vargas, F., & Zuaznabar, M. (2017). *RELACIÓN DEL ENGAGEMENT, BURNOUT E INTELIGENCIA EMOCIONAL CON LA PROLONGACIÓN DE AÑOS DE ESTUDIO DE PREGRADO EN ESTUDIANTES DE LA UACH [UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE]*. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/fmr595r/doc/fmr595r.pdf>

- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New Benchmarks in Higher Education: Student Engagement in Online Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-109. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Salanova, S., & Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros*, 261, 109-138.
- Salavera, C. (2019). *El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en una muestra de escolares*. 17(1), 5-26. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *EMOTIONAL INTELLIGENCE*. 185-211.
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 66-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement*. 14(1), 33.
- Teijido, M. (2013). *La Inteligencia Emocional. Marco Teórico e Investigación*. <http://www.redem.org/boletin/files/Marta%20Teijido%20%20-%20inteligencia%20emocional.pdf>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Usán, P., Salavera, C., & Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Veloso, R. (2009). *Aspectos psicosociales de la prevención y la salud colectiva*. Universidad Federal de Piraíba.

APÉNDICES

APENDICE A: MATRIZ DE CONSISTENCIA PARA EL INFORME FINAL DE TESIS

“RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL ENGAGEMENT ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE PRIMERO A QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DE ITE, EN EL AÑO 2018”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>b) ¿Cuál es el nivel de engagement escolar, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>c) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>d) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>e) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p> <p>f) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018?</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Determinar el nivel de inteligencia emocional, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018</p> <p>b) Determinar el nivel de engagement escolar, con mayor porcentaje, en los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018</p> <p>c) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018</p> <p>d) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018</p> <p>e) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.</p> <p>f) Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018.</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa.</p> <p>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>a) En los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, el nivel adecuado de inteligencia emocional es el que presenta mayor porcentaje.</p> <p>b) En los estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, el nivel medio de engagement escolar es el que presenta mayor porcentaje.</p> <p>c) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar cognitivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa</p> <p>d) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar afectivo de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa</p> <p>e) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar conductual de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa</p> <p>f) La relación entre la inteligencia emocional y el engagement escolar agéntico de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite, en el año 2018, es directa</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE: Inteligencia emocional</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención Emocional • Claridad de Sentimientos • Regulación emocional <p>VARIABLE DEPENDIENTE: Engagement escolar</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo • Afectivo • Conductual • Agéntico 	<p>1. Tipo de Investigación Básica</p> <p>2. Diseño de la Investigación Transversal, descriptiva-correlacional</p> <p>3. Ámbito de Estudio Ámbito de estudio: estudiantes de secundaria de primero a quinto grado de educación secundaria de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite</p> <p>4. Población La población para la presente investigación estuvo constituida por 182 estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite.</p> <p>5. Muestra La muestra para la presente investigación estuvo constituida por 105 estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui de Ite.</p> <p>6. Técnicas de Recolección de datos Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, aplicándose cuestionarios a la muestra de estudiantes en mención, cuya escala de medición para ambas variables fue likert. Las variables que se midieron fueron inteligencia emocional y <i>Engagement</i> escolar.</p> <p>7. Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Trait Meta- Mood Scale • Cuestionario School Engagement Scale-SES-4DS

APENDICE B1: CUESTIONARIO SOBRE ENGAGEMENT ESCOLAR

A este cuestionario se le denomina School Engagement Scale-SES-4DS, cuyo autor es Veiga (2013). Incluye datos generales y afirmaciones que se refieren a la **dedicación, sentimientos, conductas y maneras de pensar**, relacionadas con tu experiencia como "estudiante" **en el presente año escolar**. Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación académica. Tu participación es **voluntaria** y al contestar estas preguntas das tu **consentimiento de participación**. Responde de manera sincera, tomando en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas y que se guardara absoluta reserva ya que tus respuestas serán consideradas en el más absoluto anonimato.

I. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Indicaciones: marcar con una "X" o proporcionar la información según corresponda.

Edad	Género		Año y sección	Nivel de estudios de padres	
	M	F		Madre	
				Padre	

II. AFIRMACIONES DEL CUESTIONARIO

El cuadro que se muestra a continuación presenta la valoración de las respuestas del cuestionario

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Indicaciones: marcar con una "X" en el casillero con el número correspondiente en cuanto al grado de acuerdo o desacuerdo, según el cuadro de valoración de respuestas del cuestionario

1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	1	2	3	4	5
2. Falto al colegio sin una razón justificada	1	2	3	4	5
3. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	1	2	3	4	5
4. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	1	2	3	4	5
5. Mi colegio es un lugar donde hago amigos(as) con facilidad	1	2	3	4	5

6. Falto a las clases aun estando en el colegio	1	2	3	4	5
7. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta	1	2	3	4	5
8. Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase	1	2	3	4	5
9. Mi colegio es un lugar donde me siento integrado(a)	1	2	3	4	5
10. Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente)	1	2	3	4	5
11. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.	1	2	3	4	5
12. Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir	1	2	3	4	5
13. Mi colegio es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	1	2	3	4	5
14. Soy maleducado(a) con los profesores	1	2	3	4	5
15. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	1	2	3	4	5
16. Reviso regularmente mis apuntes, aunque el examen no esté próximo	1	2	3	4	5
17. Estoy distraído(a) en las clases	1	2	3	4	5
18. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	1	2	3	4	5

APENDICE B2. CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

A este cuestionario se le denomina The Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24), el cual es la adaptación realizada por Fernández-Berrocal, et. al. (2004). Incluye afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación académica. Tu participación es **voluntaria** y al contestar estas preguntas das tu **consentimiento de participación**. Responde de manera sincera, tomando en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas y que se guardara absoluta reserva ya que tus respuestas serán consideradas en el más absoluto anonimato.

Indicaciones: Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Tome en consideración el cuadro de valoración de respuestas mostrado a continuación.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas, no emplee mucho tiempo en cada respuesta

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5

11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5