

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACION

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

MODALIDAD PRESENCIAL

Trabajo De Investigación Previo A La Obtención Del Titulo

TEMA:

ESTADOS EMOCIONALES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

AUTORA: Jordana Teresa Arcos Herrera

TUTOR: Psic. Edu. Danny Gonzalo Rivera Flores Msc

AMBATO-ECUADOR

SEPTIEMBRE 2024 -FEBRERO 2025

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, Psic. Edu. Danny Gonzalo Rivera Flores, M.Sc con C.I 180401296-9, en calidad de tutor del Trabajo de Titulación, sobre el tema **"ESTADOS EMOCIONALES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO",** desarrollada por la estudiante Arcos Herrera Jordana Teresa de la carrera de Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, considero que dicho informe investigativo, reúne los requisitos científicos, técnicos y reglamentarios, por lo que autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por parte de la comisión calificadora designada por Honorable Consejo Directivo.

Firmado electrónicamente por:
DANNY GONZALO
RIVERA FLORES

…….

Psic. Edu. Danny Gonzalo Rivera Flores, M.Sc.

C.I 180401296-9

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Jordana Teresa Arcos Herrera, con C.I 0504423740 mediante el presente trabajo de titulación con el tema: **"ESTADOS EMOCIONALES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"**, se deja evidencia que, en el proceso de investigación, se ha tomado en cuenta los estudios realizados durante la carrera, investigaciones bibliográficas y estudios de campo. Como resultado de este análisis, se han obtenido las conclusiones y recomendaciones que se describen en el estudio. Cabe resaltar asumo la completa responsabilidad de las ideas, opiniones y recomendaciones expuestas.



……

Jordana Teresa Arcos Herrera

C.I 05044423740

GESTIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Jordana Teresa Arcos Herrera, con C.I 0504423740, cedo los derechos en líneas patrimoniales del presente Trabajo Final de Titulación sobre el tema: **"ESTADOS EMOCIONALES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"**, autorizo parte de la reproducción de ella, siempre que este dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato, respetando mis derechos de autor y no se utiliza con fines de lucro.



……

Jordana Teresa Arcos Herrera

C.I 05044423740

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

La comisión de estudio y calificación del informe del trabajo de Titulación, sobre el tema: **"ESTADOS EMOCIONALES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"**, presentado por la señorita Jordana Teresa Arcos Herrera estudiante de la carrera de Psicopedagogía. Una vez revisada la investigación se APRUEBA, debido a que cumple con los principios básicos, técnicos, científicos y reglamentarios.

Por lo tanto, se autoriza la presentación ante los organismos pertinentes.

Firmado electrónicamente por:
JORGE RODRIGO
ANDRADE ALBAN

Firmado electrónicamente por:
JUAN PABLO
ANDRADE VARELA

……..	…….
Dr. Jorge Rodrigo Andrade Albán Mg.	**Mg. Juan Pablo Andrade Varela**
CI. 0501970099	**CI. 1715597694**

COMISIÓN CALIFICADORA

DEDICATORIA

Con todo mi amor, dedico este logro a Dios, mi faro de luz, que me ha guiado con su infinita sabiduría, me ha fortalecido en los momentos de duda y me ha mostrado el camino hacia mis sueños. Gracias por ser mi refugio y mi fuerza, por enseñarme a confiar en el proceso de la vida, a tener fe en mí misma y a caminar siempre con esperanza.

A mi mamá, Rosa Mercedes , mi razón de ser, mi inspiración y mi ejemplo de fortaleza. Cada sacrificio tuyo, cada gesto de amor y apoyo ha sido el cimiento sobre el que he construido mis sueños. Gracias por ser mi alma gemela, por cuidarme, por protegerme y por mostrarme el verdadero significado del amor incondicional. Este logro es un reflejo de tu amor y de todo lo que me has dado.

A mi querido papá, Mario César, que ya no está físicamente, pero que sigue siendo una parte esencial de mi vida. Te dedico cada paso que he dado y cada meta que he alcanzado, con la certeza de que tu amor, tus valores y tus enseñanzas siguen guiándome, como un faro que nunca se apaga. Siempre serás parte de mí.

A mi abuela, Teresa Amada Margarita , quien siempre me abrazó con su dulzura y me enseñó el valor de la paciencia y la ternura. Aunque ya no estés a mi lado, te siento conmigo en cada momento importante de mi vida. Gracias por ser mi refugio, por tus consejos y por ese amor que permanece intacto en mi corazón. Esta victoria también es tuya, abuela querida.

A mis hermanos, Mario Andrés, César Daniel y Luis Alfredo, por ser mi fuente de risas, de cariño y de apoyo incondicional. Gracias por ser mis compañeros de vida, por compartir conmigo no solo los momentos de alegría, sino también los desafíos. Este logro también es gracias a ustedes, por su amor y por siempre estar ahí para mí.

A mis mascotas, Princesa, Coco, Bambú y Pelusa, por su amor puro, por su lealtad y por llenar mi vida de momentos de ternura. Gracias por estar siempre a mi lado, por su compañía silenciosa y por ser la calidez que me alienta cada día a seguir adelante.

A todos ustedes, con mi corazón lleno de gratitud, les dedico este logro. Cada paso que he dado ha sido gracias a su amor, apoyo y enseñanza. Mi vida y mi éxito no serían lo mismo sin cada uno de ustedes. Gracias por ser la razón de mi sonrisa y el impulso para seguir luchando por mis sueños.

Jordana Teresa Arcos Herrera

AGRADECIMIENTO

Quiero comenzar expresando mi más profundo agradecimiento a Dios, por ser mi guía constante, mi fuerza inquebrantable y la luz que me ha acompañado en cada paso de este proceso. Su presencia ha sido mi refugio, y su sabiduría me ha permitido superar cada obstáculo. Gracias por darme la claridad y la paz que necesitaba para seguir adelante.

A mi madre, Rosa, por ser la mujer más increíble que he conocido. Gracias por tu amor incondicional, por tu apoyo incansable y por ser mi ejemplo de fortaleza y valentía. Este logro es un reflejo de todo lo que me has enseñado y del amor que siempre me has brindado.

A mi suegro, Raúl Guerra, por su generosidad, por abrirme siempre las puertas de su hogar con cariño y por brindarme no solo un plato de comida, sino también su apoyo y su sabiduría. Gracias por ser una parte tan importante de mi vida y por hacerme sentir como parte de su familia.

A mi novio, Jeremy Guerra, por ser mi roca, por estar siempre a mi lado, alentándome, apoyándome y siendo mi fuerza cuando más lo necesitaba. Tu amor y tu dedicación me han permitido avanzar con seguridad y valentía. Gracias por creer en mí y por caminar a mi lado.

A mis amigas, Rashell, Victoria, Alexandra y Tania, por su amistad sincera, por ser mi refugio emocional y por apoyarme intelectual y emocionalmente en cada etapa de este proceso. Agradezco profundamente haberlas tenido cerca y el haber compartido con ustedes estos momentos tan especiales.

Y a Hugo y Andrea, quienes llegaron inesperadamente a mi vida, pero rápidamente se convirtieron en una parte fundamental de ella. Gracias por recibirme con tanto amor y generosidad, por preocuparse por mí como si fuera de su propia sangre. Su apoyo y amistad no tienen precio, y me siento inmensamente agradecida de contar con ustedes como una familia.

A todos ustedes, les agradezco desde lo más profundo de mi corazón. Cada uno de ustedes ha sido una pieza clave en este proceso, y este logro no habría sido posible sin su apoyo, amor y generosidad.

Jordana Teresa Arcos Herrera

INDICE GENERAL

Contenido

INDICE GENERAL 7

INDICE DE TABLAS 10

INDICE DE FIGURAS 11

CAPITULO I 14

MARCO TEÓRICO 14

1.1. Antecedentes investigativos 14

1.1.1 Antecedentes nacionales 14

1.1.2 Antecedentes internacionales 16

1.2 Epistemología filosófica 18

1.3 Variable independiente: Estados emocionales 19

1.3.1 Que son los estados emocionales 19

1.3.2 Diferencia entre sentimientos, emociones 19

1.3.3 Teorías sobre los estados emocionales 22

1.3.4 Componentes de los estados emocionales según el TMMS-24 23

1.3.5 Impacto de los estados emocionales en los adolescentes 24

1.3.4 Relación entre emociones y aprendizaje significativo 25

1.4 Variable dependiente: Aprendizaje significativo 26

1.4.1 Que es aprendizaje 26

1.4.2 Aprendizaje significativo 26

1.4.2 Base neurológica del aprendizaje significativo 27

1.4.3 Teorías del aprendizaje significativo 27

1.4.4 Requisitos para el aprendizaje significativo 29

1.4.5 Fases del aprendizaje significativo 29

1.4.6 Tipos de aprendizaje significativo 30

1.4.7 Aprendizaje significativo desde la perspectiva de Piaget 31

1.4.8 Importancia del aprendizaje significativo 31
1.3 Objetivos 32
1.3.1 Objetivo General 32
1.3.2 Objetivos Específicos 32
CAPÍTULO II 34
METODOLOGÍA 34
2.1 Materiales 34
2.2 Métodos 35
2.2.1 Enfoque 35
2.2.2 Niveles 35
2.2.3 Diseño 36
2.2.4 Modalidad 36
2.3 Descripción del modelo de investigación 36
2.3.1 Población 36
2.3.2 Muestra 37
2.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información 38
2.2.4 Recolección de información 41
2.2.5 Plan de procesamiento de información 42
2.4 Planteamiento de hipótesis 42
CAPITULO III 44
RESULTADOS Y DISCUSIÓN 44
3.1 Análisis y discusión de resultados 44
3.1.1 Análisis de resultados VI: Estados emocionales 44
3.1.2 Análisis de resultados VD: Aprendizaje significativo 47
3.2 Verificación de hipótesis 53
IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 56
4.1 Conclusiones 56

4.2 Recomendaciones..... 56

Bibliografía 59

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Clasificación de las emociones positivas* 21
Tabla 2 *Clasificación de las emociones negativas* 21
Tabla 3 *Recursos del proyecto de investigación* 34
Tabla 4 *Tabla de Criterios de inclusión y exclusión* 37
Tabla 5 *Estudiantes legalmente matriculados con asistencia periódica pertenecientes a 3ro BGU* 37
Tabla 6 *Baremación de la escala TMMS-24 por genero* 38
Tabla 7 Baremación del cuestionario de aprendizaje significativo. 40
Tabla 8 *Descripción de las preguntas para la recolección de información* 41
Tabla 9 *Planteamiento de hipótesis* 42
Tabla 10 *Dimensión 1. Atención a los sentimientos* 44
Tabla 11 *Dimensión 2. Claridad emocional* 45
Tabla 12 *Dimensión 3. Reparación de las emociones* 46
Tabla 13 *Dimensión 1. Conexión con el conocimiento previo* 47
Tabla 14 Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición 48
Tabla 15 Motivación, Valoración del Aprendizaje e Interacción Social y Colaboración 49
Tabla 16 *Dimensión 4. Autonomía en el Aprendizaje* 51

INDICE DE FIGURAS

Figura *1* *Modelo de Mayer y Salovey*..... 22
Figura *2* *Dimensión 1. Atención a los sentimientos*..... 44
Figura *3* *Dimensión 2. Claridad emocional*..... 45
Figura *4* *Dimensión 3. Reparación de las emociones*..... 46
Figura *5* *Dimensión 1. Conexión con el conocimiento previo*..... 47
Figura 6 Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición 48
Figura 7 Motivación, Valoración del Aprendizaje e Interacción Social y Colaboración 50
Figura *8* *Dimensión 4. Autonomía en el Aprendizaje* 51
Figura 9 *Chi Cuadrado tabular* 54

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Tema: "Estados emocionales y aprendizaje significativo"

Autor: Jordana Teresa Arcos Herrera

Tutor: Psc. Edu. Danny Gonzalo Rivera Flores, Mg.

RESUMEN EJECUTIVO

La presente tesis, titulada *"Estados emocionales y aprendizaje significativo en los estudiantes de tercero de bachillerato general unificado,"* explora la relación entre las emociones y la capacidad de los estudiantes para construir aprendizajes significativos. A partir de un enfoque psicopedagógico, el estudio busca identificar cómo los estados emocionales influyen en el proceso de adquisición, retención y aplicación de conocimientos en un contexto educativo ecuatoriano.

El marco teórico se fundamenta en corrientes filosóficas como el constructivismo, el humanismo y el neuroaprendizaje, integrando conceptos clave sobre aprendizaje significativo, emociones y sus implicaciones pedagógicas. La metodología empleada es de enfoque mixto, con instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados a estudiantes de tercero de bachillerato, usando como herramientas la escala TMMS-24 y un cuestionario estructurado que mide el nivel de aprendizaje significativo lo que permite un análisis integral de la problemática.

Entre los hallazgos principales se destaca que los estados emocionales estables, potencian significativamente el aprendizaje significativo, mientras que los inestables, lo dificultan.

Palabras clave: Estados emocionales, emociones, sentimientos, aprendizaje significativo, aprendizaje.

TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO

FACULTY OF HUMAN SCIENCES AND EDUCATION

DEGREE IN PSYCHOPEDAGOGY

Topic: "Emotional states and significant learning".

Author: Jordana Teresa Arcos Herrera

Tutor: Psc. Edu. Danny Gonzalo Rivera Flores, Mg.

EXECUTIVE SUMMARY

This thesis, entitled "Emotional states and significant learning" explores the relationship between emotions and the ability of students to build meaningful learning. From a psychopedagogical approach, the study seeks to identify how emotional states influence the process of acquisition, retention and application of knowledge in an Ecuadorian educational context.

The theoretical framework is based on philosophical currents such as constructivism, humanism and neurolearning, integrating key concepts about meaningful learning, emotions and their pedagogical implications. The methodology used is a mixed approach, with quantitative and qualitative instruments applied to third-year high school students, using as tools the TMMS-24 scale and a structured questionnaire that measures the level of meaningful learning, which allows a comprehensive analysis of the problem.

Among the main findings, it is highlighted that stable emotional states significantly enhance meaningful learning, while unstable ones hinder it.

Keywords: Emotional states, emotions, feelings, significant learning, learning.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1.Antecedentes investigativos

1.1.1 Antecedentes nacionales

El argumento, evidenciado en la investigación *"Estado emocional y rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato"* de Hernández Russi y Jerez Cepeda (2024), elaborada en Ambato por la Universidad Tecnológica Indoamérica, analiza la relación entre el estado emocional y el rendimiento académico de bachillerato. El objetivo principal de la investigación consistió en relacionar estados emocionales como la ansiedad y estrés con el rendimiento académico, para ello se tomó como muestra a 80 individuos de 3ro de bachillerato de la Unidad Educativa "*Gonzales Suárez".* Se aplicó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental, relacional y transversal, se usó herramientas como el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), la Escala de Percepción Global de Estrés (EPGE) y un registro del rendimiento académico. En cuanto a los resultados de la investigación no existe relación entre el estado emocional y el rendimiento académico, sin embargo, se encontró una relación positiva leve entre ansiedad y estrés. En conclusión, se sugiere que, aunque los problemas emocionales no intervienen directamente en el rendimiento académico, es trascendental incentivar medidas que mejoren la salud mental del estudiantado, se suscitó un sistema educativo más fuerte (Llerena Freire y otros, 2024).

Durante la investigación *"Expectativas académicas y el estado emocional de los estudiantes al ingreso a la educación superior"* de Espín Miniguano y Amancha (2024), elaborada en la Universidad Técnica de Ambato, se buscó establecer una relación entre las expectativas académicas y el estado emocional de los sujetos que ingresan a la educación superior. El objetivo principal se centró en alcanzar las metas y aspiraciones académicas de 122 de nivelación en la facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, al igual que evaluar factores emocionales como el estrés y la ansiedad. La metodología de la investigación tomo un enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo-correlacional y utilizó métodos hipotético-deductivos y analíticos-sintéticos. Los resultados revelaron que las expectativas académicas están preconcebidas y que el estado emocional refleja un control consecuente sobre el proceso de aprendizaje, y fortifico los procesos cognitivos. En conclusión, este estudio busca contribuir al diseño de intervenciones y políticas educativas que promuevan un

ambiente de apoyo, que mejore la experiencia y el éxito académico de los educandos durante la transición hacia la educación superior (Espín Miniguano y Fuentes Amancha, 2024).

Por otro lado, la *investigación "Dinámica familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Particular 'La Providencia' del cantón Ambato"* de Indacochea Mendoza y Quinga Chango (2023), también realizada en Ambato, analiza la influencia de la dinámica familiar en el aprendizaje significativo de los sujetos. Se utilizó un enfoque metodológico mixto, para la investigación se utilizaron 120 alumnos de la institución, se manejó técnicas de recolección de datos tanto bibliográficas como de campo, con un alcance descriptivo, explicativo y correlacional. Los instrumentos aplicados incluyeron la prueba de funcionamiento familiar FF-SIL y una encuesta semi estructurada para medir el aprendizaje significativo. Los resultados revelaron que la dinámica familiar tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los escolares, al rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa que confirma esta relación. Este estudio subraya la importancia de la comunicación familiar y la interacción en el proceso educativo, se mostró que fortalecer estos aspectos puede mejorar el aprendizaje en los individuos de educación básica media (Indacochea Mendoza & Quinga Chango, 2023).

Finalmente, en la investigación *"Desarrollo emocional y su incidencia en el aprendizaje significativo de los niños de 7 años de edad"* de Tandazo Peña (2024), dirigida por Pacheco Mendoza y realizada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, se investiga acerca de los problemas que enfrentan los niños para lograr un aprendizaje significativo debido a retos emocionales.

El objetivo principal de la investigación fue implementar intervenciones educativas para fortalecer el desarrollo emocional de los niños, con el fin de favorecer a su aprendizaje. Se identificaron las emociones más recurrentes en niños de esta edad y se evaluó la eficacia de un plan de intervención diseñado para mejorar tanto el desarrollo emocional como el aprendizaje significativo. Los resultados destacan que estas iniciativas originan un clima emocional positivo en el aula, que origina no solo el rendimiento académico, sino también entornos más saludables en el ámbito educativo y social. La investigación destaca la importancia del desarrollo emocional en la educación, alineándose con el reconocimiento de la ONU sobre su contribución al bienestar y la formación de ciudadanos responsables (Tandazo Peña, 2024).

1.1.2 Antecedentes internacionales

El argumento, evidenciado en la investigación *"Estados emocionales contrapuestos e inteligencia emocional en la adolescencia"* de Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero (2019), que se llevó a cabo en la Universidad de Granada, España, el objetivo fue estudiar los niveles de ansiedad, felicidad e inteligencia emocional en adolescentes, se consideró variables como la edad, el sexo, la cultura y el nivel socioeconómico. Se tomo como muestra a 811 adolescentes de distintos contextos culturales, en la cual predomino la cultura musulmana con un 71.6 %, mientras que el 28.4% correspondió a la cultura cristiana. Se aplicaron diversos instrumentos de evaluación, como el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC), un cuestionario de felicidad y otro sobre inteligencia emocional.

En los resultados se evidenciaron niveles medio-bajos de ansiedad y niveles medio-altos de felicidad, estos resultados son inversamente proporcionales, por lo que, a mayor ansiedad, menor felicidad y viceversa. Además, se evidenció que la edad, el sexo, la cultura, la religión y el nivel socioeconómico influyen en estos estados emocionales. Sin embargo, no se demostró la correlación entre la ansiedad y la inteligencia emocional, mientras que en cuanto a la relación entre la felicidad y la inteligencia emocional si existieron lazos más estrechos. Esto plantea que la inteligencia emocional puede estar más vinculada con estados emocionales positivos, como la felicidad, que con aspectos negativos como la ansiedad (Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2020).

Durante la investigación *"Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa estatal, Arequipa-2021"* de Apaza Mamani, Laruta Calcina y Rojas Mancha (2023), realizada en Arequipa, Perú, se buscó identificar la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de secundaria. Para esta investigación se usó un enfoque correlacional y un diseño no experimental, se trabajó con una muestra de 150 individuos de 3ro y 4to año de secundaria, elegidos mediante un muestreo no probabilístico. Para medir la inteligencia emocional se utilizó el cuestionario BarOn ICE-NA en su versión abreviada, mientras que el rendimiento académico se evaluó a través de registros de notas. Los datos obtenidos señalaron una relación estrechamente positiva del 99% ($rs = .583$; $p = .000$) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Lo que indica que los escolares que arrojaron altos niveles de inteligencia emocional también

tuvieron resultados académicos más altos. La conclusión principal es que las habilidades emocionales, personales e interpersonales, son componentes clave en el éxito académico, y aquellos con mejor gestión emocional tienden a alcanzar logros académicos destacados (Apaza Mamani y otros, 2023).

En la investigación titulada *"Motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos, Lima 2019"* de Ángeles Ñiquen (2020), se enfocó /en examinar la correlación entre la motivación y el aprendizaje significativo de educación superior en Lima, Perú. Se utilizo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Como muestra se usaron 100 escolares del Centro de Asesoría San Marcos, selectos mediante un procedimiento censal. Como herramientas de recolección de datos se manejaron dos cuestionarios: uno media la motivación con 32 ítems, y el otro el aprendizaje significativo mediante 12 ítems. Ambos cuestionarios utilizaron una escala de valoración tipo Likert con opciones que iban desde *"siempre" hasta "nunca"*. Los datos fueron examinados con el software estadístico SPSS versión 25.0. Los resultados revelaron que no existía una relación significativa entre la motivación y el aprendizaje significativo en la muestra estudiada, debido a que el coeficiente rho de Spearman fue de -.034 y el valor p fue de .734, mayor al nivel de significancia de 0.05. Lo que quiere decir que, la motivación no se considera un factor determinante en el aprendizaje significativo. Como conclusión se propone que la falta de correlación podría corresponder a factores externos que influyen en la motivación de los escolares, como la presión académica, el contexto social o las metodologías de enseñanza (Angeles Ñiquen, 2020).

El argumento, evidenciado en la investigación *"Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca"* de Roddy Arhuiri Quilla (2019), tuvo como objetivo comprobar el nivel de aprendizaje significativo del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa Secundaria José Ignacio Miranda *"INA-91"*, en Juliaca, Perú. La investigación utilizo un enfoque descriptivo-diagnóstico con un diseño no experimental, con una muestra de 40 individuos seleccionados de manera no probabilística y premeditada. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario aprobado por expertos en la materia.

Los resultados arrojaron que el 80% de los sujetos tienen un nivel regular de aprendizaje significativo. La media fue de 12,13, lo que se determina como *"regular"*

según la escala manejada, con una desviación estándar de 1.646 y un coeficiente de variación del 13.57 %, que demuestra cierta heterogeneidad en la muestra. Estos resultados insinúan que la capacidad de los escolares para asumir nueva información y ajustar sus experiencias previas aún está en desarrollo, y que necesitan mejorar sus estrategias de procesamiento de información para lograr un aprendizaje más significativo (Arhuiri Quilla, 2021).

1.2 Epistemología filosófica

El **constructivismo** resalta que el conocimiento no solo es la transmisión de información, sino también un proceso en el que los construyen su conocimiento a partir de experiencias anteriores y nuevas interacciones. Según Miranda Núñez (2022), este enfoque origina un aprendizaje significativo, donde los sujetos son agentes activos en su proceso educativo. Para alcanzar esto, los docentes tienen que originar un entorno que incite a la curiosidad, el pensamiento crítico y la colaboración en grupo. Al emplear estrategias constructivistas, se favorece a la unificación de nuevos conocimientos y conocimientos previos, lo que permite a los sujetos comprender la información que reciben.

Sin embargo, Amores Torres & Ramos Serpa (2020) existen muchas limitaciones en la aplicación del modelo constructivista. En entornos educativos donde la infraestructura es deficiente y los recursos son condicionados, los educandos pueden no tener las oportunidades óptimas para ser agentes activos en su aprendizaje.

La pedagogía **humanista** enfoca la educación como un proceso completo encaminado al desarrollo completo de los escolares, el humanismo considera no sólo los aspectos cognitivos sino también los emocionales y sociales. Según Franco Rivadeneira y otros (2023) sostienen que este enfoque es esencial para promover la educación inclusiva, esencialmente en la educación superior. En este contexto, la pedagogía humanista apoya el aprendizaje que respeta la individualidad y la dignidad de cada estudiante y facilita un entorno donde se respetan los sentimientos y las experiencias personales de los individuos.

El humanismo es fundamental para el desarrollo del autoconocimiento y la independencia de los sujetos. Sesento García (2021) afirma que los programas de tutorías y reforzamiento académico son herramientas que ayudan a la implementación de una pedagogía humanista en las universidades. Estos programas incentivan a los educandos a reflexionar sobre las experiencias vividas y como estas influyen en su

aprendizaje, y que permiten así un aprendizaje significativo. Por ende, la educación humanista más allá de buscar la mejora del rendimiento académico también busca el bienestar emocional de los escolares, preparándolos para resolver las problemáticas del día a día.

El **neuroaprendizaje** se basa en la relación entre las neurociencias y la educación, con el fin de comprender cómo los procesos neurológicos influyen en el aprendizaje. Rotger (2018) destaca que el funcionamiento del cerebro y las emociones afectan o mejoran el proceso de aprendizaje.

1.3 Variable independiente: Estados emocionales

1.3.1 ¿Qué son los estados emocionales?

Los estados emocionales son el conjunto de respuestas afectivas que las personas experimentan frente a estímulos internos o externos. Estas respuestas están mediadas por procesos cognitivos y fisiológicos que determinan cómo una persona interpreta y reacciona ante diversas situaciones (Ashqui y otros, 2024).

En el contexto educativo, estas respuestas emocionales alcanzan una relevancia particular, ya que el ambiente académico es un escenario que puede desencadenar una amplia gama de emociones, desde la ansiedad hasta la euforia, los estados emocionales varían entre individuos según sea su situación y de las características personales del estudiante. Por ejemplo, en situaciones de alta presión académica se suelen desencadenar emociones de carácter intenso como el estrés y la frustración, que también pueden afectar la capacidad del estudiante para concentrarse y rendir de manera efectiva. Esta interacción entre emociones y desempeño académico resalta la importancia de la administración correcta de los estados emocionales dentro de las instituciones educativas (Palmezano Diaz & Palmezano Diaz, 2023).

La comprensión de los estados emocionales en el contexto académico no solo se limita a la identificación de emociones individuales, sino que también envuelve un análisis de cómo estas emociones interactúan con otros componentes, como la motivación, las expectativas y el apoyo social. Figueroa Oquendo (2024) indica que los educandos que con capaces de reconocer y tramitar sus emociones de manera fructífera tienden a tener un mejor rendimiento académico, lo que subraya la importancia de la educación emocional como una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2 Diferencia entre sentimientos, emociones

Las emociones, sentimientos y estados de ánimo son concepciones interconectadas, pero tienen características diferenciadas en términos de su duración, intensidad y relación con el contexto. Estos elementos son primordiales para comprender la experiencia humana desde una perspectiva psicológica y neurobiológica.

Emociones

Las emociones son respuestas inmediatas y automáticas del organismo ante estímulos específicos, internos o externos. Blanco Canales, (2019) afirma que, las emociones son adaptativas, ya que preparan al cuerpo para actuar correctamente frente a situaciones relevantes parala supervivencia. Estas respuestas están conformadas por tres componentes: fisiológico, expresivo-conductual y cognitivo-evaluativo. Por ejemplo, el miedo ante un peligro inminente libera cambios fisiológicos como el incremento del ritmo cardíaco, a la par la expresión facial y la evaluación cognitiva permiten a la persona prepararse para afrontar o evadir el peligro.

Sentimientos

Los sentimientos son la interpretación consciente y subjetiva de las emociones. La publicación en el sitio web de la Clínica Universidad de Navarra en 2024, afirma que aunque los sentimientos están estrechamente relacionados con las emociones, ambos tienen funciones distintas, *"*las emociones son respuestas fisiológicas y psicológicas automáticas a determinados estímulos, los sentimientos son las experiencias subjetivas y conscientes de esas emociones*"* (Clinica Universidad de Navarra, 2024).

Tanto emociones como sentimientos son parte fundamental del estado de ánimo de una persona, por ello más allá de este ser diferente a los antes mencionados, más bien es aquel que encierra ambos conceptos.

Emociones positivas

Fredrickson afirma que, las emociones positivas generan que el sujeto se sienta cómodo, genere apertura, conexión y sea creativo; y lograr que sus pensamientos, acciones y perspectivas se amplíen para enfrentar de mejor manera el estrés, la adversidad y los desafíos de la vida. (Herrera Bernal, 2023)

Herrera Bernal (2023) sugiere que "Las emociones positivas generan disposición y apertura del estudiante aumentando su motivación y compromiso hacia el aprendizaje" *(*parr.3). Por lo mismo es de suma importancia dar origen a entornos educativos saludables, para así asegurar que los procesos de aprendizaje sen fructíferos.

En la siguiente tabla se muestran la clasificación de las emociones positivas.

Tabla 1

Clasificación de las emociones positivas

Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, gratificación, estremecimiento, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, felicidad, gozo, diversión.
Humor	Provoca sonrisa, risa, carcajada, hilaridad
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

Nota. Bisquerra, 2000 citado en Escalada Anta (2023)

Emociones negativas

(Piqueras-Rodríguez et al., 2009 citado en Escalada Anta, 2023) afirman que las emociones negativas son las reacciones emocionales básicas que están relacionadas a una afectiva desagradable y una alta activación fisiológica.

En la siguiente tabla se muestra la clasificación de las emociones negativas.

Tabla 2

Clasificación de las emociones negativas

Emociones negativas	
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación

Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.
Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.

Nota. Bisquerra, 2000 citado en Escalada Anta (2023)

1.3.3 Teorías sobre los estados emocionales

Teoría de las emociones básicas según Paul Ekman

Según Ekman (1894, como se citó en Mora Mérida & Martín Jorge, 1997) las emociones básicas y universales son: *tristeza, alegría, ira, temor, deseo, asco, interés, sorpresa.*

Según Ekman las emociones básicas y universales son: *tristeza*, *alegría*, *ira*, *temor, deseo, asco, interés, sorpresa.* (Mora Mérida & Martín Jorge, 1997)

Todas estas emociones se caracterizan por ser de origen biológico y hereditario, cada una de estas implican, tres niveles de diferentes: facial-expresivo, cognitivo y autonómico. Ekman adjudica mucha importancia a la expresión facial de las emociones básicas, ya que cada una de las emociones mencionadas anteriormente tienen una propia expresión facial distintiva.

Inteligencia emocional según Salovey & Mayer

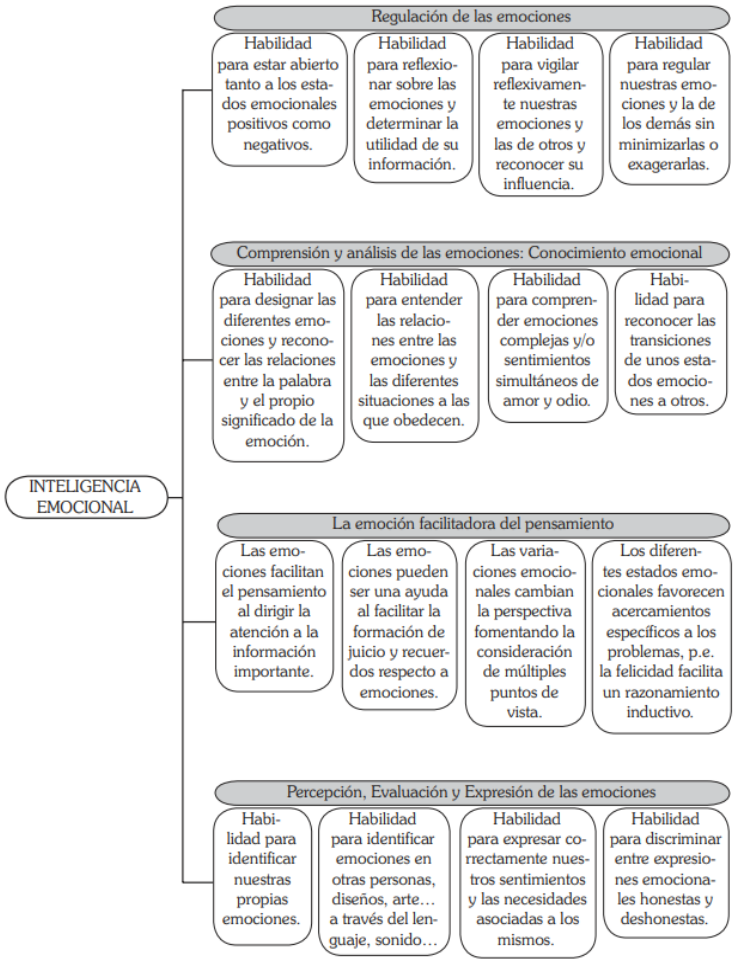
Salovey y Mayer fueron los precursores del concepto de inteligencia emocional en 1990, Fernández Berrocal & Cabello (2021) indica que, para Salovey y Mayer, inteligencia emocional es una inteligencia genuina fundamentada en la capacidad de la persona para manejar las emociones de tal manera que sea posible ajustarse al entorno y solucionar los conflictos de este.

"Desde esta perspectiva teórica, muy conectada con la visión de las emociones de Charles Darwin, la IE consta de cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional." (Fernández Berrocal & Cabello, 2021, pág. 34)

En la siguiente figura se desarrollan las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey y sus distintas dimensiones.

Figura 1

Modelo de Mayer y Salovey



Nota. tomado de Fernández Berrocal & Extremera Pacheco (2005, pág. 73)

1.3.4 Componentes de los estados emocionales según el TMMS-24

La escala TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. La escala original evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems.

El Tmms-24 es una adaptación más corta, sin embargo, mantiene la evaluación mediante tres componentes: atención emocional, claridad y reparación emocionales. Estos componentes son fundamentales para

Atención emocional

Evalúa la percepción de las propias emociones, es la capacidad para sentir y expresar las emociones de manera correcta. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2011). "el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) fue de .90. En el presente estudio el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .89." (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2011, pág. 147).

Claridad emocional

Mide la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. “el coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90. En este estudio se encontró un alfa de Cronbach de .89.” (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2011, pág. 147).

Reparación emocional

Evalúa la capacidad para regular los propios estados emociones de manera correcta, al igual que las otras dos dimensiones, esta también se compone de ocho ítems (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”). “el coeficiente de fiabilidad según los autores es de .86. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de .85.” (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2011, pág. 147).

1.3.5 Impacto de los estados emocionales en los adolescentes

Cambios emocionales durante la adolescencia

Durante la adolescencia los individuos pasan por cambios emocionales sumamente importantes procedentes de factores biológicos, psicológicos y sociales. Bustamante Espinoza y otros (2022) afirma que durante esta etapa conlleva una evolución estructural en el cerebro, fundamentalmente en zonas comprometidas con el control emocional y la toma de decisiones, como en la corteza prefrontal. La inestabilidad entre esta maduración emocional y cognitiva origina mayor susceptibilidad a emociones intensas como la frustración, el enojo y la tristeza.

Durante esta etapa es fundamental el manejo de emociones, según Freire Gavilanes y Lara Salazar (2024) indican que la resiliencia y el optimismo son fundamentales en la gestión de cambios emociones.

Los adolescentes con mayores niveles de resiliencia son capaces de afrontar situaciones estresantes de forma más eficaz y, por tanto, tienen menos probabilidades de experimentar emociones negativas persistentes. La falta de estas habilidades emocionales puede provocar conflictos en la familia, la sociedad y la escuela, y afectar el desarrollo psicosocial.

Por otro lado, factores externos como el entorno familiar y la influencia de los pares también influyen en la estabilidad emocional de los adolescentes. Gamboa Guerrero y Vinueza Gutiérrez (2024) encontraron que la inteligencia emocional desarrollada desde la primera infancia facilita la adaptación a los cambios típicos de la adolescencia, permitiendo una mejor regulación emocional y potenciando las habilidades sociales.

Estados emocionales y su influencia en el desarrollo psicosocial

El cómo un adolescente se desarrolla en su entorno psicosocial se relaciona estrechamente con los estados emocionales que experimenta. Pérez (2022) afirma que estados emocionales negativos como la ansiedad y la depresión pueden afectar el rendimiento académico y limitar el desarrollo de habilidades interpersonales, lo que puede conducir a una baja autoestima y dificultades en la construcción de la identidad. Por otro lado, las emociones positivas como la alegría y la motivación contribuyen a una adaptación más saludable a los entornos sociales y académicos. Según Freire Gavilanes y Lara Salazar (2024) el optimismo es un factor protector que la resiliencia y suscita relaciones interpersonales más estables, facilitando así un desarrollo psicosocial fructífero. El entorno familiar juega un papel decisivo en este proceso. La falta de apoyo emocional y los conflictos familiares pueden intensificar las emociones negativas y afectar la autoestima y la confianza de los adolescentes. Bustamante Espinoza y otros (2022) indican que un entorno emocionalmente saludable ayuda a los adolescentes a desarrollar estrategias de afrontamiento correctas, motivando su bienestar emocional y social.

Finalmente, Gamboa Guerrero y Vinueza Gutiérrez (2024) afirman que el desarrollo de la IE en esta etapa proporciona la gestión de estados emocionales y una correcta sino que también promueve una adecuada adaptación social y académica, favoreciendo al desarrollo integral del adolescente.

1.3.4 Relación entre emociones y aprendizaje significativo

Ramírez Hurtado (2021) dice que las emociones positivas, como la alegría, el interés y la curiosidad, ayudan el aprendizaje al fortificar la atención, la memoria y la capacidad de retener la información a largo plazo. Estas emociones activan regiones del cerebro como el hipocampo y la corteza prefrontal, facilitando las conexiones entre conocimientos nuevos y previos, un proceso esencial para el aprendizaje significativo. Por el contrario, las emociones negativas como el miedo, la ansiedad y el estrés pueden inhibir el proceso de aprendizaje. Pérez (2022) destaca que los estados emocionales negativos afectan la concentración, limitan la capacidad de los estudiantes para procesar información e impactan negativamente en el rendimiento académico. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas promuevan un ambiente emocional positivo que incremente la motivación de los estudiantes y mejore su bienestar.

También, Halanoca Puma (2024) enfatiza que el aprendizaje significativo requiere un equilibrio entre los componentes cognitivos y emocionales. La motivación intrínseca, impulsada por emociones positivas, facilita la construcción de un aprendizaje continuo, pero la falta de interés o la presencia de emociones negativas limita la comprensión profunda y las conexiones entre conocimientos. Por otro lado, Cuamba Osorio y Zazueta Sánchez (2020) revelan que los altos niveles de estrés y dificultades emocionales tienen un impacto directo en el rendimiento académico. Los estudiantes que desarrollan habilidades emocionales como la autorregulación y el afrontamiento adquieren mayor resiliencia, facilitan la adaptación a situaciones educativas y mejoran la calidad de su aprendizaje. En conclusión, la relación entre las emociones y el aprendizaje significativo es innegable. Promover un entorno educativo que potencie las emociones positivas, la motivación y el bienestar mental es esencial para garantizar un aprendizaje más profundo y duradero.

1.4 Variable dependiente: Aprendizaje significativo

1.4.1 Que es aprendizaje

"Se refiere a las diferentes maneras en que se considera que los sujetos adquieren la información o los contenidos específicos, modifican sus conductas y estructuras cognitivas." (Guirado Ariza y otros, 2022, pág. 206)

1.4.2 Aprendizaje significativo

En el enfoque propuesto por Ausubel sostiene que el aprendizaje de las personas está directamente influido por su estructura cognitiva previa, organizada como el conjunto de conceptos y conocimientos organizados en un área específica. Ausubel (1983) señala que "el aprendizaje de los alumnos no debe considerarse como si iniciara desde cero o como mentes en blanco, ya que los educandos poseen experiencias y conocimientos previos" (p.1), para orientar eficazmente el aprendizaje, es crucial no solo la cantidad de información del estudiante, sino la naturaleza de dichos concetos.

Los principios del aprendizaje significativo de Ausubel ofrecen una base para desarrollar herramientas metacognitivas que revelen la estructura cognitiva, lo que facilita una enseñanza personalizada y efectiva. El aprendizaje significativo se fundamenta en el descubrimiento personal del estudiante, el cual surge a partir de desequilibrios y transformaciones que vincula con lo previamente conocido con el nuevo concepto.

El proceso del aprendizaje significativo está influenciado por los intereses, motivaciones y la capacidad de reflexión del estudiante. Rivera (2004) afirma que "un aprendizaje significativo es cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo" (p. 47). El docente se convierte en un guía mediador entre la autorrealización del estudiante y la interacción que fomente un juicio crítico.

1.4.2 Base neurológica del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel, se basa en la interacción entre procesos cognitivos y emocionales a través de mecanismos cerebrales específicos. Desde la perspectiva de la neurociencia, este tipo de aprendizaje se basa en la plasticidad neuronal, la integración de redes sinápticas y la activación de regiones cerebrales que potencian el conocimiento a largo plazo. (Vargas Tipula y otros, 2024).

Plasticidad cerebral y aprendizaje significativo

La neuroplasticidad es la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones en respuesta a estímulos y experiencias. Este fenómeno es esencial para el aprendizaje significativo porque facilita la asimilación de nueva información vinculándola a estructuras cognitivas previas (Alvarez, 2023). El hipocampo, una región clave para la memoria declarativa, desempeña un papel clave en este proceso al consolidar y transferir conocimientos a la memoria a largo plazo. Al mismo tiempo, la corteza prefrontal se encarga de integrar y organizar la información para darle significado y relevancia.

Vargas Tipula y otros (2024) afirman que las estrategias educativas basadas en la neurociencia, como la estimulación multisensorial y la creación de un entorno de aprendizaje positivo, optimizan los procesos sinápticos y mejoran la adquisición de conocimientos. Así, el aprendizaje significativo es posible gracias a la capacidad del cerebro para vincular nueva información con conocimientos previos.

1.4.3 Teorías del aprendizaje significativo

La perspectiva de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo no puede separarse del contexto social, histórico y cultural en el que se desarrolla. Este autor explica que los procesos mentales superiores como el pensamiento, el lenguaje y el comportamiento voluntario, tienen su origen en las interacciones sociales que se convierten en funciones mentales internas. Vygotsky (1987) enfatiza que el desarrollo cognitivo es un proceso de

socialización de significados, donde el aprendizaje ocurre mediante la conversación de relaciones sociales en capacidades individuales.

La adquisición de significados está profundamente ligada a la interacción social, pues los significados de los signos, como palabras y gestos, se construyen de manera colectiva. Por ejemplo, aunque un aprendiz pueda adquirir información a través de libros o herramientas tecnológicas, la confirmación y comprensión de esos significados requieren interacción social. Esta interacción permite que los significados captados sean validados como los aceptados dentro de un contexto cultural y social determinado. Así, la internalización de signos, según Vygotsky, depende de la participación en procesos sociales que transmiten y validan significados compartidos. Como señala el autor: "El ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente" para que pueda internalizarlos (Vygotsky, La formación social de la mente, 1988, pág. 42)

El aprendizaje significativo planteado por Ausubel se conecta con las teorías de Vygotsky sobre la internalización. En el aprendizaje significativo, el material de aprendizaje transforma su significado lógico por uno psicológico personal del aprendiz. Que hace de este un proceso similar a la internalización de instrumentos y signos descrita por Vygotsky. La interacción social y la validación de los significados compartidos son fundamentales para que el aprendizaje sea significativo y relevante.

La visión humanista de Novak

El enfoque humanista de Joseph Novak complementa las ideas originales de Ausubel, mientras que Ausubel enfatizaba en la importancia de la disposición para aprender, Novak añade la dimensión afectiva al aprendizaje significativo. Según Novak (1981) “una teoría educativa debe abordar a los seres humanos en su totalidad: como pensadores, individuos emocionales y actores, y además debe ofrecer herramientas para mejorar la forma en que estas dimensiones se desarrollan”. Para Novak la educación es un intercambio de emociones entre el estudiante y el profesor.

Este enfoque afectivo resulta crucial, ya que la predisposición para aprender, identificada por Ausubel como una condición para el aprendizaje significativo, está íntimamente vinculada con las experiencias emocionales que se generan durante el evento educativo. Novak sostiene que cuando un estudiante percibe que está comprendiendo, la experiencia afectiva es positiva y constructiva. Por el contrario, si

siente que no logra aprender, se generan emociones negativas y sensaciones de inadecuación.

La relación entre predisposición para aprender y el aprendizaje significativo es cíclica: la predisposición inicial facilita el aprendizaje significativo, y a su vez, este aprendizaje genera actitudes y sentimientos positivos que refuerzan la disposición del aprendiz. Novak extiende el concepto a una teoría humanista de la educación, el aprendizaje significativo no solo construye el conocimiento humano, sino que lo integra a las dimensiones intelectuales, emocionales y prácticas del individuo.

Novak (1984) menciona que: "Un evento educativo no solo es una acción para cambiar significados, sino también los sentimientos del aprendiz y el profesor" (p.65), ente enfoque es evidencia de que el aprendizaje significativo necesita una perspectiva amplia y transformadora.

1.4.4 Requisitos para el aprendizaje significativo

Para que exista un proceso de aprendizaje significativo, es fundamental que el estudiante reciba un material que tenga potencial significativo y que se relacione de manera lógica con la estructura cognitiva del alumno.

El material presentado por el docente debe tener un significado lógico, es decir ser comprensible y conectarse con los conceptos pertinentes que ya existen en el marco cognitivo del estudiante. Se debe tomar en cuenta que el aprendizaje se vuelve significativo cuando el conocimiento se integra a la estructura mental del alumno.

El segundo requisito para alcanzar un aprendizaje significativo es el significado psicológico. Ausubel (1983) conceptualiza al significado psicológico como: "la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo y los antecedentes ideativos necesarios" (p.55). Es decir, que el estudiante tenga la capacidad de interpretar el material, además de la disposición para relacionarlo con sus conocimientos previos.

1.4.5 Fases del aprendizaje significativo

Shuell (1990)presenta al aprendizaje significativo como un proceso que atraviesa tres fases: inicial, intermedia y final. **En la etapa inicial** los escolares trabajan con información fragmentada y conceptos aislados, esto los lleva a la memorización de los esquemas preexistentes. Durante esta fase, el conocimiento del dominio específico es limitado. La información se adquiere está vinculada a un contexto particular y se utilizan técnicas como la repetición verbal y las fichas mnemotécnicas.

En la fase intermedia, el aprendizaje evoluciona hacia la construcción de estructuras más complejas que integran los fragmentos de información previa. Se fomenta la reflexión y la autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje, lo que contribuye a la abstracción del conocimiento que puede aplicarse en diversos contextos. Las estrategias empleadas son el uso de mapas cognitivos.

La fase final del aprendizaje significativo, los sujetos logran una integración más sólida de los esquemas y estructuras adquiridas. Las habilidades aprendidas se ejecutan de forma automática, con menor esfuerzo. El aprendizaje en esta fase se caracteriza por la incorporación de nuevos conocimientos y estrategias específicas de su dominio, que actúan de manera más eficiente y especializada.

1.4.6 Tipos de aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se manifiesta en tres formas principales: el aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones. Cada uno de ellos desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo que logra un proceso integral.

Aprendizaje de representaciones

Este es el tipo de aprendizaje de nivel más básico, a partir del cual se desarrollan los demás. Consiste en atribuir significados a símbolos específicos, que establezcan una relación entre estos y los objetos a los que representa. Según Ausubel (1983), este aprendizaje ocurre cuando "se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos)" (p.46). Por ejemplo, un niño aprende el significado de la palabra *"pelota".* Para el niño esta palabra no está solamente asociado al objeto físico, sino que su significado es más profundo.

Aprendizaje de conceptos

Los conceptos son definidos como entidades que poseen atributos comunes y son designados mediante símbolos o signos. El aprendizaje de conceptos se da mediante dos procesos: la formación y la asimilación de conceptos. La formación ocurre por medio de la experiencia directa, el aprendiz identifica las características de un concepto y comprueba hipótesis. Como señala Ausubel (1983), los conceptos representan "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes" (p. 61). El aprendizaje de conceptos puede ser entendido como una extensión del aprendizaje de representaciones con un mayor grado de abstracción.

Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizajes supera la simple comprensión de las palabras individuales y tiene por objetivo captar el significado de ideas expresadas en forma de proposiciones. En este tipo de aprendizaje, las palabras forman combinaciones para generar un significado que trasciende a sus partes, y que dan origen a un nuevo contenido que se asimila a la estructura cognitiva existente. Por ejemplo, cuando una proposición interactúa con ideas previas se generan significados nuevos. Este proceso implica tanto el significado denotativo de los conceptos, las características objetivas de estos, como el carácter connotativo, es decir las emociones y actitudes asociadas.

1.4.7 Aprendizaje significativo desde la perspectiva de Piaget

Piaget (1973) fundamenta los conceptos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio. La asimilación se refiere a la capacidad del individuo para tomar la iniciativa en su interacción con el medio y construir esquemas mentales. Este proceso implica incorporar nuevas experiencias a las estructuras existentes. Sin embargo, cuando los esquemas no son suficientes para la asimilación nueva, el organismo puede modificar sus estructuras cognitivas. Este proceso es conocido como acomodación y da lugar a la reestructuración de los esquemas existentes.

Moreira (2015), analiza la relación existente entre la asimilación y la acomodación que se encuentra en la adaptación que es "el equilibrio dinámico entre ambas, el equilibrio cognitivo se rompe frente a nuevas experiencias que no pueden ser asimiladas fácilmente y promueve un proceso de acomodación para generar nuevos esquemas" (p.4), este proceso constituye el núcleo del desarrollo cognitivos.

El proceso de acomodación es conocido por Piaget como equilibración mayorante, este es un proceso constante durante el aprendizaje y permite a la mente incrementar su nivel de organización interna y su capacidad de interacción con el entorno físico y social. Piaget (1977) señala que "el conocimiento humano es totalmente construido por su interacción con el medio físico y sociocultural".

El aprendizaje significativo descrito por Ausubel puede relacionarse con los conceptos de Piaget, especialmente con la acomodación. En el aprendizaje significativo se crea un nuevo esquema cognitivo que subordina conceptos o proposiciones previas, lo que equivale a una acomodación, esto demuestra como el desarrollo cognitivo es un proceso continuo de reestructuración y adaptación en respuesta a las demandas del entorno.

1.4.8 Importancia del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es cuando los estudiantes no solo memorizan información, sino que también la integran profundamente y la conectan con conocimientos previos para que puedan comprender, retener y aplicar mejor lo que han aprendido en situaciones nuevas. Es un enfoque educativo específico. Este tipo de aprendizaje se basa en la idea de que los estudiantes construyan de forma activa y significativa conocimientos a partir de sus experiencias previas, promoviendo una educación más duradera y significativa.

Según Roa Rocha (2021), el aprendizaje significativo es muy importante en la construcción del conocimiento, dado que, al conectar nueva información con estructuras cognitivas previas, los estudiantes no sólo adquieren conocimiento, sino que también lo transforman e integran en su comprensión del mundo. En lugar de que los estudiantes aprendan de forma aislada, este proceso fomenta una educación más profunda y relevante a medida que se integran constantemente nuevos conocimientos en sus redes cognitivas, promoviendo una comprensión más profunda y la memoria a largo plazo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Analizar la relación entre los estados emocionales y los procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes de 3ro BGU de la unidad educativa "Hermano Miguel".

Este objetivo se logra a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos del test TMMS-24 y el cuestionario estructurado, utilizando el coeficiente de correlación para determinar el grado de relación entre ambas variables

1.3.2 Objetivos Específicos

- Fundamentar teóricamente los estados emocionales y el aprendizaje significativo.

  Este objetivo se logra mediante la investigación en repositorios científicos, que respalden sus teorías.

- Evaluar los estados emocionales de los estudiantes de tercero de bachillerato general unificado mediante la aplicación de la escala TMMS-24.

Este objetivo se cumple a través de la aplicación de la escala TMMS-24, que permite medir las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación

emocional, proporcionando información sobre las competencias emocionales de los estudiantes.

- Identificar el nivel de aprendizaje significativo de los estudiantes de tercero de bachillerato general unificado mediante un cuestionario estructurado.

Este objetivo se alcanzará por medio de un cuestionario que evalúe aspectos como la capacidad de relacionar conocimientos previos con nuevos conceptos, la comprensión profunda y la aplicabilidad de los aprendizajes.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 Materiales

Este estudio utilizó una variedad de materiales durante todo el proceso de la investigación, se utilizaron recursos humanos, económicos, materiales y tecnológicos. En la siguiente tabla se detallan aquellos recursos.

Tabla 3

Recursos del proyecto de investigación

	Detalle / cantidad	Valor
Recursos institucionales		
Universidad Técnica de Ambato	1	0
Biblioteca Virtual de la Universidad Técnica de Ambato	1	0
Bases de Datos Institucionales	3	0
Aulas de la Unidad Educativa "Hermano Miguel"	3	0
Recursos humanos		
Tutora del Proyecto de Investigación	1	Psic. Edu. Danny Rivera M.Sc.
Psicólogo educativo de la unidad educativa" Hermano Miguel"	1	Psic. Juan Semblantes
Estudiantes Tercer año de BGU	105	0
Investigadora	1	Jordana Arcos
Recursos materiales		
Test para evaluar los estados emocionales	Test TMMS-24	$00,00
Cuestionario para medir el aprendizaje significativo	Cuestionario estructurado para medir el aprendizaje significativo	$00,00
Fotocopias	210	$00,00
Material de oficina	-	$20,00
Resma de hojas	1	$3,80
Computador	Libre	$00,00

Internet	Wifi del hogar	$38,00
Microsoft Word	Libre	$00,00
Microsoft Excel	Libre	$00,00
Recursos financieros		
Transporte	Un mes	$50,00
Alimentación	Un mes	$60,00
Imprevistos	-	$20,00
	Presupuesto	$200,00
	Total	$191,80

Nota. Todos los recursos serán financiados por la investigadora. Elaborado por Jordana Arcos.

2.2 Métodos

2.2.1 Enfoque

Enfoque mixto

En este enfoque se combinan el método cuantitativo y el método cualitativo, para ayudar a una buena comprensión del fenómeno de estudio. Según Hernández Sampieri y otros (2014), el enfoque mixto permite tener una mayor visibilidad mediante el uso de datos numéricos y de experiencias individuales. La unificación de estos métodos es importante en investigaciones complejas, ya que permite comparar e integrar los descubrimientos para alcanzar una representación más extensa y favorable del tema.

2.2.2 Niveles

Investigación descriptiva

La investigación descriptiva se utiliza para observar y puntualizar las características de un fenómeno sin intervenir en él. Según Tamayo y Tamayo (2001), esta investigación permite identificar rasgos específicos del fenómeno tal y como sucede en su contexto, lo que establece un primer paso fundamental para posteriores niveles de análisis. Este enfoque es importante para exponer una perspectiva general y determinar el fenómeno en cuestión.

Investigación exploratoria

La investigación exploratoria se centra en temas poco estudiados, permite un acercamiento y comprensión inicial de un fenómeno y ayuda a formular preguntas y variables para una mayor investigación. Hernández Sampieri y otros (2014) afirman que, este nivel es ideal para adquirir conocimientos iniciales y desarrollar hipótesis que puedan ser probadas en investigaciones posteriores.

Investigación correlacional

La investigación correlacional intenta establecer si existe una relación entre dos o más variables sin interferir con ellas, esto ayuda a identificar posibles conexiones y tendencias.

Sabino (1992) destaca que, si bien este tipo de investigación no puede establecer relaciones causales, proporciona información relevante para comprender las relaciones entre variables, lo cual es esencial para el desarrollo de la teoría.

2.2.3 Diseño

Diseño transversal

Los diseños transversales implican la recopilación de datos en un momento único en el tiempo, proporcionando una "fotografía" de la situación estudiada en un momento particular en el tiempo. Este diseño es ideal para estudios descriptivos y correlacionales porque permite observar y analizar fenómenos en un único momento sin necesidad de seguimiento temporal. (Arias, 2012)

2.2.4 Modalidad

Modalidad de campo

La modalidad de campo consiste en obtener datos directamente del entorno en el que ocurre el fenómeno y capturar información en su contexto natural. Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), este tipo de modalidad permite observar a los sujetos en su entorno habitual sin interferencias externas, lo que la hace imprescindible para investigaciones que busquen reflejar fielmente la realidad.

Modalidad bibliográfica-documental

La modalidad bibliográfica-documental se centra en la revisión y análisis de documentos y estudios previos que sustentan el marco teórico del estudio. De acuerdo con Martínez Ruiz (2010), esta modalidad es esencial para establecer y comprender el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, proporcionando una base de conocimiento sólida y permitiendo un contexto teórico.

2.3 Descripción del modelo de investigación

2.3.1 Población

La población de una investigación se refiere al conjunto total de elementos o individuos que poseen ciertas características en común y que son objeto de estudio. Según Hernández Sampieri y otros (2014), la definición precisa de la población es fundamental, ya que permite delimitar el alcance del estudio y garantizar la validez de los resultados. Al establecer una población clara, se puede garantizar que los hallazgos

sean aplicables y pertinentes para el grupo de interés. En este caso, la población estará compuesta por los estudiantes de 3ro BGU de la unidad educativa "Hermano Miguel", quienes presentan características relevantes para los objetivos de esta investigación.

2.3.2 Muestra

La muestra es un subconjunto representativo de la población que se selecciona para participar en la investigación, con el objetivo de generalizar los resultados obtenidos. Para garantizar la validez y representatividad de los datos, es esencial elegir un método de muestreo adecuado que permita minimizar el sesgo. Arias (2012) señala que la selección de una muestra adecuada facilita la obtención de datos confiables y aplicables a la población en su totalidad. En este estudio, la muestra estará constituida por 105 estudiantes de tercer año de bachillerato seleccionados de manera aleatoria, lo que permitirá analizar las variables de interés de forma precisa y con una menor inversión de tiempo y recursos que si se estudiara la totalidad de la población.

En la siguiente tabla se detalla los criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 4

Tabla de Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	
Inclusión	**Exclusión**
- Legalmente matriculados - Asistencia periódica - Pertenecientes a 3ro BGU	- Incumplimiento en el consentimiento informado - Retirados

Nota. En esta tabla se detallan los criterios de inclusión y exclusión aplicados para la delimitación de la población. Elaborado por Jordana Arcos.

Una vez tomados en consideración los criterios de inclusión y exclusión, se considera la siguiente muestra, detallada en la siguiente tabla:

Tabla 5

Estudiantes legalmente matriculados con asistencia periódica pertenecientes a 3ro BGU

Paralelo	**N° de estudiantes de 3ro BGU**	**Estudiantes con el consentimiento informado firmado**
A	39	39
B	28	27
C	38	37
Total	105	103

Nota. En esta tabla se detalla la muestra total luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Elaborado por Jordana Arcos.

2.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En este caso, se han establecido dos herramientas de evaluación para permitir la medición. Las variables involucradas, en este caso, son los estados emocionales y el aprendizaje significativo.

Instrumento de Evaluación: TMMS-24

El TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) es una escala que mide la inteligencia emocional percibida y fue desarrollada originalmente por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Posteriormente, fue adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004, manteniendo su validez y fiabilidad para poblaciones de habla hispana. Este instrumento permite evaluar el grado en que los individuos perciben sus habilidades para atender, comprender y regular sus emociones, lo cual es relevante en diversos contextos, incluyendo el educativo, donde la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

El TMMS-24 se centra en tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: **atención emocional**, **claridad emocional**, **reparación emocional.**

Estructura del TMMS-24

El TMMS-24 consta de un total de 24 ítems, distribuidos equitativamente entre las tres subescalas de atención, claridad y reparación emocional, con 8 ítems cada una. La escala utiliza un formato de respuesta Likert de 5 puntos, donde:

- 1 representa “nada de acuerdo”
- 2 representa “poco de acuerdo”
- 3 representa “algo de acuerdo”
- 4 representa “bastante de acuerdo”
- 5 representa “totalmente de acuerdo”

Interpretación de Puntuaciones y Puntos de Corte

Para interpretar las puntuaciones, estas deben ser sumadas por dimensiones e interpretadas por baremos según el género, el puntaje obtenido de el total de cada dimensión debe ser buscado en el baremo correspondiente y tendremos la significancia de el mismo. A continuación, se presenta una tabla con los baremos necesarios para ello.

Tabla 6

Baremación de la escala TMMS-24 por genero

	Hombre	**Mujer**
D1. Atención a los sentimientos	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
D2. Claridad emocional	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
D3. Atención a los sentimientos	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

Nota. Tabla elaborada por Jordana Arcos, tomada de Junta de Andalucía. Consejería de Salud (2011)

Fiabilidad y Validez del TMMS-24

El TMMS-24 ha demostrado ser una herramienta fiable y válida en múltiples estudios, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0.80 en cada una de las dimensiones, lo que indica una consistencia interna alta. La escala ha sido validada en distintos contextos y se ha asociado con el bienestar psicológico, la adaptación social y el rendimiento académico, lo cual subraya su utilidad en investigaciones centradas en la educación y la salud mental.

Cuestionario de Aprendizaje Significativo

El Cuestionario de Evaluación de Aprendizaje Significativo es una herramienta diseñada para medir la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado en que su aprendizaje es profundo, reflexivo y orientado a la integración de conocimientos. Este cuestionario utiliza una escala Likert de 5 puntos, donde los participantes expresan su nivel de acuerdo con cada afirmación, evaluando aspectos como la conexión con conocimientos previos, la comprensión profunda, la aplicación práctica y la autonomía en el aprendizaje.

Cuestionario de aprendizaje significativo

El cuestionario fue realizado en base a 4 dimensiones que corresponden a diferentes características del aprendizaje significativo:

1. **Conexión con el conocimiento previo:** Esta dimensión explora la capacidad del estudiante para relacionar nuevos conocimientos con experiencias y conocimientos previos, facilitando una comprensión más profunda y duradera de los conceptos.
2. **Integración y organización del conocimiento, reflexión y metacognición:** Esta dimensión evalúa la organización del conocimiento por parte del estudiante, incluyendo el uso de herramientas como mapas conceptuales y resúmenes, que ayudan a estructurar y comprender mejor los contenidos.

   Explora la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades, y buscando estrategias de mejora, lo que implica una autorregulación del aprendizaje.
3. **Motivación y valoración del aprendizaje, interacción social y colaboración:** Evalúa el interés y la motivación del estudiante por aprender más allá de los requisitos académicos, así como la percepción del valor del aprendizaje en su desarrollo personal y profesional.

   Mide la disposición del estudiante a colaborar con otros, discutir y compartir ideas, reconociendo el valor del aprendizaje social y el enriquecimiento a través de la interacción.
4. **Autonomía en el aprendizaje:** Evalúa el grado de responsabilidad que el estudiante asume sobre su propio proceso de aprendizaje, incluyendo la búsqueda de recursos adicionales y la fijación de metas de aprendizaje.

Aplicación e Interpretación

Para interpretar los resultados, hay que sumar los puntos alcanzados en cada dimensión y luego, en base al siguiente baremo, buscar su significancia y categorizar entre: *"alto", "medio", "bajo"*. Los baremos para interpretar este cuestionario se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7

Baremación del cuestionario de aprendizaje significativo.

Baremos de cuestionario de aprendizaje significativo		
D1. Conexión con el conocimiento previo	**Puntaje total**	**Nivel**
	9 a 20	Bajo
	21 a 33	Medio

	34 a 45	Alto
D2. Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición	**Puntaje total**	**Nivel**
	6 a 13	Bajo
	14 a 22	Medio
	34 a 45	Alto
	23 a 30	
D3. Motivación, Valoración del Aprendizaje y Interacción Social y Colaboración	**Puntaje total**	**Nivel**
	6 a 13	Bajo
	14 a 22	Medio
	23 a 30	Alto
D4. Autonomía en el Aprendizaje	**Puntaje total**	**Nivel**
	3 a 7	Bajo
	8 a 11	Medio
	12 a 15	Alto

Nota. Elaborado por Jordana Arcos.

2.2.4 Recolección de información

Tabla 8

Descripción de las preguntas para la recolección de información

Preguntas básicas	**Recolección**
¿Para qué?	Para recolectar datos sobre los estados emocionales y el aprendizaje significativo.
¿De qué personas u objetos?	Estudiantes de 3ro de bachillerato de la unidad educativa “Hermano Miguel”
¿Sobre qué aspectos?	-VI: estados emocionales -VD: aprendizaje significativo
¿Quién?	La estudiante investigadora Jordana Arcos
¿A quiénes?	A lo estudiantes de 3ro de bachillerato de la unidad educativa “Hermano Miguel”
¿Cuándo?	Periodo académico septiembre- febrero 2024
¿Dónde?	Unidad educativa “Hermano Miguel”
¿Cuántas veces?	Una vez
¿Con que técnicas?	Cuestionario estructurado
¿Con qué?	-VI: TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) -VD: Cuestionario de Aprendizaje significativo

Nota. En la tabla se indican preguntas y respuestas diseñadas por el investigador, de acuerdo con los intereses de estudio.

2.2.5 Plan de procesamiento de información

Obtención de la información

Para desarrollar este estudio se utilizó como método de recolección de datos un cuestionario estructurado y la prueba TMMS-24, ambos aplicados en forma virtual, por medio de Google forms. El cuestionario está diseñado específicamente para evaluar el aprendizaje significativo de los estudiantes y el TMMS-24 que es la adaptación corta de la escala original evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems, que es la variable independiente de este estudio. La aplicación de estas herramientas se realizó entre estudiantes de 3ro de bachillerato general unificado de la unidad educativa "Hermano Miguel", quienes participaron voluntariamente en el proceso de recolección de datos.

Procesamiento de la información

Una vez obtenidos los datos, el siguiente paso será la calificación y procesamiento de estos. En el caso del TMMS-24, se seguirá el protocolo detallado en el manual para asignar puntajes a las subescalas de atención, claridad y reparación emocional. Respecto al cuestionario de aprendizaje significativo, se sumarán las respuestas para obtener un puntaje total que refleje el nivel de aprendizaje significativo en cada estudiante. Los datos serán organizados y procesados a través de métodos estadísticos para facilitar su interpretación y establecer comparaciones entre las variables.

Análisis de datos

El análisis de los resultados se llevará a cabo mediante procedimientos estadísticos que permitan identificar relaciones entre los estados emocionales y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estos resultados serán presentados en gráficos y tablas para facilitar su interpretación y extraer conclusiones claras y precisas.

2.4 Planteamiento de hipótesis

La siguiente investigación propone la siguiente hipótesis.

Los estados emocionales si influyen en el aprendizaje significativo.

Tabla 9

Planteamiento de hipótesis

Hipótesis	Planteamiento	Verificación

Alternativa	Estados emocionales SI influyen en el aprendizaje significativo.	Chi (calculado) > Chi (tabla)
Nula	Estados emocionales NO influyen en el aprendizaje significativo.	Chi (calculado) < Chi (tabla)

Nota. Elaborado por Jordana Arcos.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Análisis y discusión de resultados

En el siguiente capitulo se presentan los resultados de la evaluación de ambas variables en los estudiantes de 3ro BGU de la Unidad Educativa "Hermano Miguel". El análisis de los instrumentos utilizados permitirá reflexionar sobre las tendencias y patrones significativos, que ayudaran a conocer la relación entre los estados emocionales y aprendizaje significativo.

3.1.1 Análisis de resultados VI: Estados emocionales

Para evaluar esta variable se utilizó el test TMMS-24, el cual consta de 3 dimensiones: atención a los sentimientos, claridad y reparación emocionales, los cuales son factores importantes de los estados emocionales. El test fue aplicado a 103 estudiantes de 3ro BGU de la unidad educativa "Hermano Miguel".

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 10

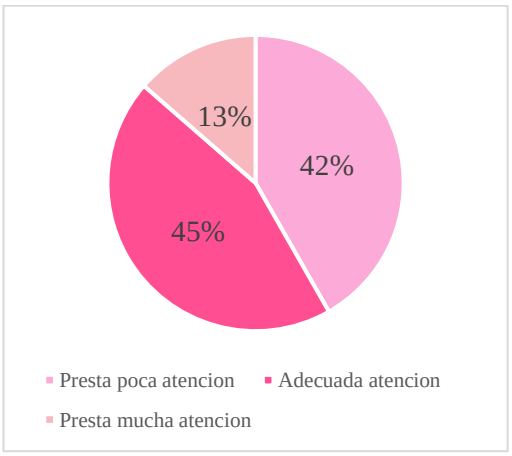
Dimensión 1. Atención a los sentimientos

D1. Atención a los sentimientos		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Debe mejorar su atención: presta poca atención	43	42%
Adecuada atención	46	45%
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	14	13%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 2

Dimensión 1. Atención a los sentimientos



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis y discusión

En esta dimensión se observa que el 45% de los evaluados presenta una *"adecuada atención emocional"* lo que refleja que la mayoría de ellos tiene la capacidad de enfocarse en sus emociones de forma equilibrada, ayudándoles a reconocerlas sin llegar a un extremo que pueda ser perjudicial para su estado emocional. Por otro lado, el 42% *"presta mucha atención"* que es la otra gran mayoría de evaluados presta atención a su estado emocional de manera excesiva, aunque reconocer las emociones importantes, tener una preocupación excesiva por ellas puede originar problemáticas a nivel emocional. Finalmente, el 13% *"presta poca atención"* suele ignorar o minimizar sus emociones, lo que es perjudicial en el control emocional y al reconocer sus necesidades afectivas.

Estos resultados reflejan que la mayoría de las participantes presenta una atención emocional que oscila entre adecua y alta, lo que es favorecedor para un buen estado emocional, sin embargo, es importante trabajar en que no exista una preocupación excesiva por las emociones.

Tabla 11

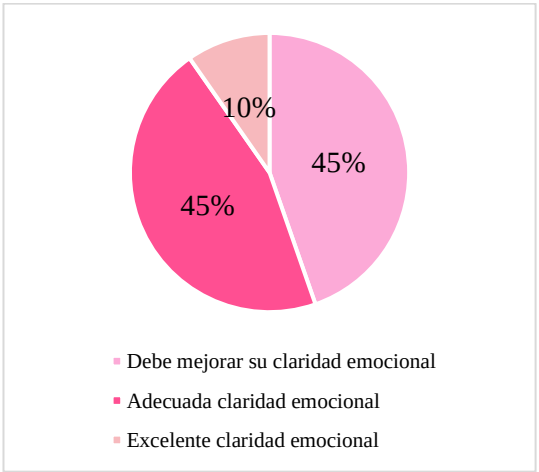
Dimensión 2. Claridad emocional

D2. Claridad emocional		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Debe mejorar su claridad emocional	46	45%
Adecuada claridad emocional	47	45%
Excelente claridad emocional	10	10%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 3

Dimensión 2. Claridad emocional



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis e interpretación

El 45% en esta dimensión presenta una *"adecuada claridad emocional"* lo que indica que parte significativa de los participantes tiene la capacidad de identificar y comprender sus emociones de manera satisfactoria, lo que ayuda a reconocer sus estados emocionales y relacionarlos al contexto, lo que origina un buen manejo de emociones. Paralelamente, el otro 45% refleja una *"excelente claridad emocional"* señala un alto dominio en la identificación y comprensión de sus emociones, lo que fortalece la toma de decisiones asertivas, la autorregulación y la resolución de problemas, favoreciendo un buen estado emocional. Por otro lado, el 10% restante *"debe mejorar su claridad emocional"* lo que significa que existe dificultad para reconocer y entender sus emociones, esto puede perjudicar gravemente el estado de ánimo de manera negativa.

El 90% de los evaluados con porcentajes significativos oscilan entre una adecua y excelente claridad emocional, lo que es favorable en el manejo emocional.

Tabla 12

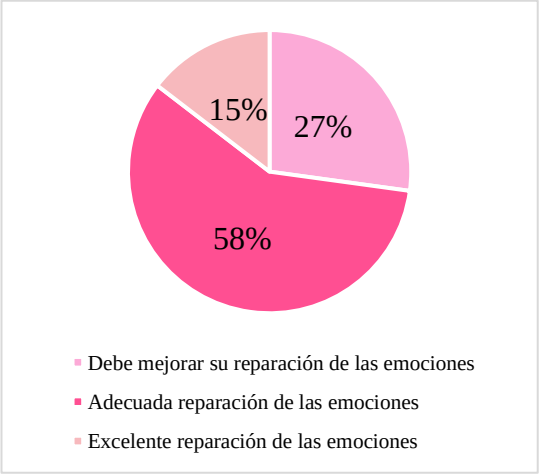
Dimensión 3. Reparación de las emociones

D3. Reparación de las emociones		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Debe mejorar su reparación de las emociones	28	27%
Adecuada reparación de las emociones	60	58%
Excelente reparación de las emociones	15	15%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 4

Dimensión 3. Reparación de las emociones



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis y discusión

En esta dimensión el 27% de los evaluados *"debe mejorar su reparación emocional"*, lo que indica dificultades significativas para manejar sus emociones, esto puede originar desbordamientos emocionales ante situaciones estresantes, lo que impacta negativamente en su estado emocional. Por otro lado, el 58% de los participantes, que representa la mayoría, tiene una *"adecuada reparación de las emociones"* esto sugiere que estos estudiantes poseen las habilidades necesarias para manejar sus emociones de forma correcta en la mayoría de las situaciones, lo cual favorece un adecuado equilibrio emocional y por ende a un buen estado emocional. Por último, el 15% tiene una *"excelente reparación emocional"* lo que indica que cuentan con un alto nivel de autorregulación y manejo emocional, por ende, tienen la capacidad de enfrentar con éxito situaciones adversas, transformando las emociones negativas en oportunidades de crecimiento, lo que se traduce en un estado emocional muy buen.

La mayoría de los estudiantes oscilan entre una adecua o excelente reparación emocional, lo que es favorable para un estado emocional equilibrado.

3.1.2 Análisis de resultados VD: Aprendizaje significativo

Para medir el aprendizaje significativo se utilizó un cuestionario estructurado de 24 preguntas, que fueron creadas en base a 4 dimensiones que componen el aprendizaje significativo. El cuestionario fue aplicado a 103 estudiantes de 3ro BGU de la unidad educativa "Hermano Miguel".

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 13

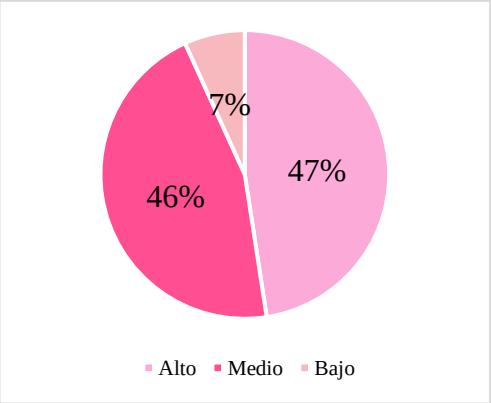
Dimensión 1. Conexión con el conocimiento previo

D1. Conexión con el conocimiento previo		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Alto	49	47%
Medio	47	46%
Bajo	7	7%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 5

Dimensión 1. Conexión con el conocimiento previo



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis e interpretación

En cuanto a la conexión con el conocimiento previo, el 7% de los participantes presenta un nivel *"bajo"* lo que indica que presentan dificultades para relacionar la información nueva con la que ya adquirida, lo que dificulta la creación de aprendizajes significativos, su comprensión y retención. Por otro lado, el 46% presenta un nivel *"medio"* lo que quiere decir que existe una conexión parcial con sus conocimientos previos, alcanzando a percibir algunos conceptos básicos, sin embargo, de manera superficial o incompleta. Finalmente, el 47% de los estudiantes tiene un nivel *"alto"* al ser este el porcentaje más alto, quiere decir que gran parte de los evaluados logran conectar sus conocimientos previos con los nuevos de manera fructífera que origina un buen aprendizaje significativo.

La mayoría de los estudiantes oscilan entre un nivel alto-medio, lo que se traduce a un buen aprendizaje significativo.

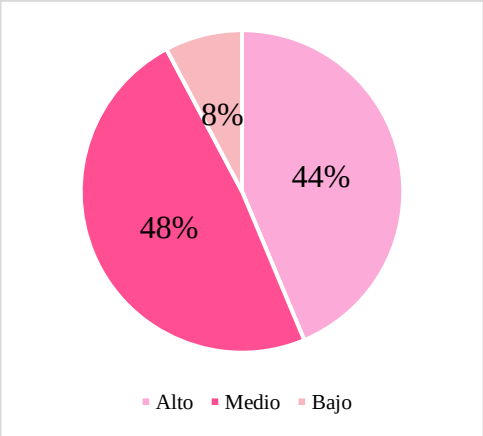
Tabla 14

Dimensión 2. Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición

D2. Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Alto	45	44%
Medio	50	48%
Bajo	8	8%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 6



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis e interpretación

En esta dimensión el 8% de los evaluados presenta un nivel *"bajo"*, lo que refleja dificultades para integrar, organizar y reflexionar sobre la información que adquiere, también al momento de aplicarla en los respectivos procesos metacognitivos, lo que se traduce a un mal aprendizaje significativo. Por otro lado, el 48% obtuvo un nivel *"medio"*, es decir, que la mayoría de los participantes logra organizar y reflexionar el conocimiento, aunque no de manera completa. Finalmente, el 44% restante tiene un nivel *"alto"*, lo que significa que logran integrar, organizar y reflexionar de forma fructífera la información nueva, lo que ayuda a la comprensión y aplicación de conocimientos nuevos a los adquiridos.

Los resultados reflejan que el 44% siendo un número significativo de los colaboradores tiene un desempeño óptimo en esta dimensión, lo cual es positivo para un óptimo aprendizaje significativo, sin embargo, el 48% que es el porcentaje más alto con una diferencia del 4%, presenta dificultades, no obstante, logra cumplir con las capacidades básicas de esta dimensión.

Tabla 15

Dimensión 3. Motivación, Valoración del Aprendizaje e Interacción Social y Colaboración

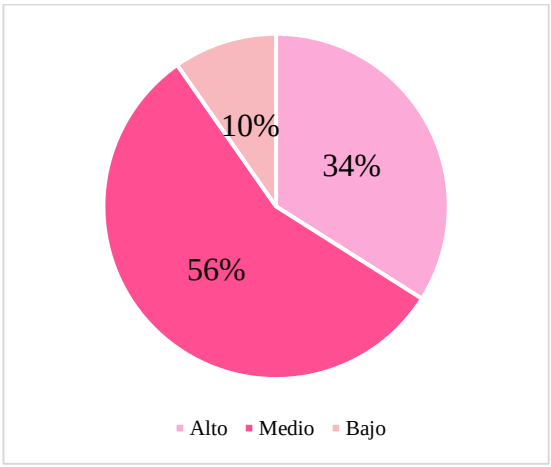
D3. Motivación, Valoración del Aprendizaje e Interacción Social y Colaboración		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Alto	35	34%
Medio	58	56%
Bajo	10	10%

Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 7

Dimensión 3. Motivación, Valoración del Aprendizaje e Interacción Social y Colaboración



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis e interpretación

En esta dimensión el 10% de los evaluados presenta un nivel *"bajo"*, lo que quiere decir que presentan poca motivación, valoración del aprendizaje, al igual que limitadas habilidades para la interacción social y para involucrarse en actividades grupales, lo que afecta negativamente su capacidad para desarrollar habilidades interpersonales y valorar la importancia del aprendizaje colaborativo. Por otro lado, el 56% tiene un nivel *"medio"* lo que indica que este grupo tiene ciertas dificultades, pero logra aceptablemente esta dimensión. El 56% de los estudiantes se encontraban en el nivel *"medio"*, lo que representa más de la mitad de los participantes. Este grupo muestra un desempeño aceptable en términos de motivación, evaluación académica y habilidades sociales. Sin embargo, hay algunas áreas que deben fortalecerse, como fomentar una participación más fuerte y consistente en actividades académicas y colaborativas. Por último, el 34% tiende un nivel *"alto"* reflejando una motivación, valoración y habilidades destacadas para la interacción social y la colaboración en grupo.

Aunque el 34% de los colaboradores tiene un buen desempeño en esta dimensión, el 56% y el 10% tienen oscilan entre un aceptable y mal desempeño.

Tabla 16

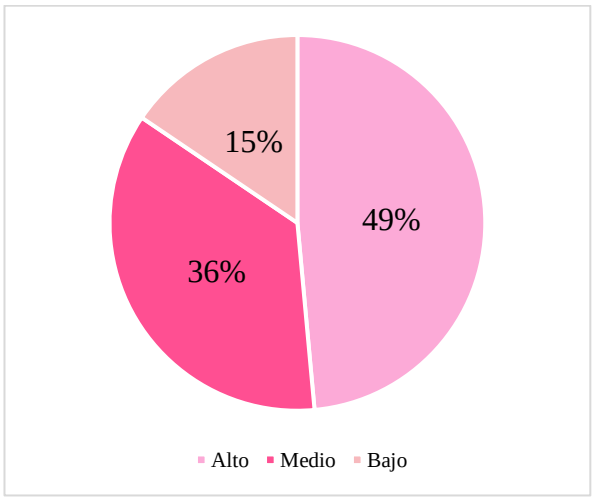
Dimensión 4. Autonomía en el Aprendizaje

D4. Autonomía en el Aprendizaje		
Alternativas	**Frecuencias**	**Porcentajes**
Alto	50	49%
Medio	37	36%
Bajo	16	16%
Total	103	100%

Nota. Elaborado por Jordana Arcos

Figura 8

Dimensión 4. Autonomía en el Aprendizaje



Nota. El presente grafico representa el porcentaje de estudiantes en base a sus resultados.

Análisis e interpretación

En esta dimensión el 15% de los participantes presenta un nivel *"bajo"*, lo que indica que tienen dificultades para tomar decisiones, planificar su tiempo y encontrar recursos de forma independiente, lo que afecta su capacidad para lograr un aprendizaje significativo. El 36% de los participantes se encuentran en el nivel *"medio"*, lo que representa cierto grado de autonomía en su aprendizaje, pero que aún necesitan orientación y apoyo para consolidar estas habilidades. Finalmente, el 49% de los estudiantes que realizaron la evaluación alcanzaron un nivel *"alto"*. Esto demuestra que casi la mitad de los estudiantes son capaces de asumir responsabilidades, organizarse y trabajar de forma independiente, este grupo exhibe fuertes habilidades de aprendizaje independiente y promueve el desarrollo académico y personal.

En conclusión, el 49% de los estudiantes tiene un nivel alto de autonomía en el aprendizaje, el 36% tiene un nivel medio y el 15% tiene un nivel bajo, siendo

fundamental una educación que fortalezca la autonomía del estudiante, como la enseñanza de habilidades de autorregulación.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos reflejan una clara relación entre los estados emocionales y las variables del aprendizaje significativo, considerando los aspectos evaluados a través del TMMS-24 y el cuestionario de aprendizaje significativo.

En cuanto a los estados emocionales, aspectos como la atención emocional, la claridad y la reparación emocional resaltan diferencias significativas en la gestión emocional de los estudiantes. Resultados como, el 45% de los evaluados tenían total claridad emocional, lo que indica una capacidad moderada para identificar y comprender sus emociones. Sin embargo, el 10% presenta niveles bajos en esta dimensión, lo que puede impactar negativamente en su estado de ánimo y, en consecuencia, en su rendimiento académico. Por otro lado, en términos de reparación emocional, el 27% de los estudiantes tiene dificultades para gestionar sus emociones de manera efectiva, lo que afecta su estabilidad emocional, mientras que el 58% de los estudiantes tiene dificultades para gestionar sus emociones de manera efectiva. Demuestra una capacidad adecuada para gestionar las emociones y mantener una. equilibrio emocional favorable al aprendizaje.

Estos números muestran que los estudiantes con claridad y capacidad para gestionar sus emociones tienen más probabilidades de participar en procesos del aprendizaje significativo, ya que las emociones positivas contribuyen a la atención, la motivación y la memoria, que son mecanismos fundamentales del aprendizaje.

Por otro lado, la dimensión de aprendizaje significativo revela fortalezas y oportunidades entre los participantes. En los aspectos de integración, organización del conocimiento y reflexión/metacognición, el 48% de los estudiantes se ubicaron en un nivel medio, lo que significa que casi la mitad de los estudiantes conecta conceptos, reflexiona sobre su aprendizaje y desarrolla estrategias para organizar su conocimiento. hay una necesidad. Eficazmente. De manera similar, el 56% de los estudiantes se ubicaron en nivel medio en términos de motivación, evaluación del aprendizaje e interacción social, destacando la importancia de fomentar un ambiente educativo que fomente el interés y la colaboración intrínsecos.

En cuanto al aspecto de la autonomía en el aprendizaje, el 49% de los estudiantes mostró un nivel alto, y casi la mitad indicó la capacidad de gestionar de forma independiente su aprendizaje. Sin embargo, el 36% de los estudiantes de nivel medio y el 15% de los estudiantes de nivel bajo necesitan estrategias educativas que puedan fortalecer sus habilidades de autorregulación y toma de decisiones.

En conjunto, estos resultados representan la interdependencia entre las variables analizadas. Los estudiantes que son más capaces de gestionar sus emociones obtienen mejores resultados en términos de aprendizaje significativo, ya que las emociones positivas actúan como catalizadores en el proceso de adquisición y retención de conocimientos. Sin embargo, los índices moderados y bajos indican la necesidad de desarrollar programas educativos que se centren en la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo.

3.2 Verificación de hipótesis

Los estados emocionales y aprendizaje significativo

Planteamiento de la Hipótesis

H0: Los estados emocionales no influyen en el aprendizaje significativo.

Hi: Los estados emocionales si influyen en el aprendizaje significativo.

Nivel de significancia

La presente investigación se realizó con 95% de confiabilidad y un nivel de error del 5% (α=0,05).

La fórmula utilizada fue:

$$X^2 = \sum \frac{(VIO - VDE)^2}{VDE}$$

En donde:

VIO: valor de la variable independiente observada

VDE: valor de la variable dependiente esperada

Descripción del método de verificación de hipótesis

Como primer paso se calcularon los grados de libertad, tomando en cuenta el cuadro de contingencia que este compuesto por 2 columnas y 103 filas.

$$GL = (f - 1) \times (c - 1)$$

$$GL = (2 - 1) \times (103 - 1)$$

$$GL = (1) \times (102)$$

$$GL = 102$$

En donde:

GL: Grados de Libertad

F: # de filas

C: # de columnas

Chi cuadrado tabular

Como siguiente paso se busca el valor de chi^2 tabular en la tabla, teniendo en cuenta los grados de libertad (102) y el nivel de significancia (0.05).

Figura 9

Chi Cuadrado tabular

v/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,35	0,4	0,45	0,5
30	59,7022	56,3325	53,6719	50,8922	46,9792	43,7730	40,2560	37,9902	36,2502	34,7997	33,5302	32,3815	31,3159	30,3073	29,3360
31	61,0980	57,6921	55,0025	52,1914	48,2319	44,9853	41,4217	39,1244	37,3591	35,8871	34,5981	33,4314	32,3486	31,3235	30,3359
32	62,4873	59,0461	56,3280	53,4857	49,4804	46,1942	42,5847	40,2563	38,4663	36,9730	35,6649	34,4804	33,3809	32,3394	31,3359
33	63,8694	60,3953	57,6483	54,7754	50,7251	47,3999	43,7452	41,3861	39,5718	38,0575	36,7307	35,5287	34,4126	33,3551	32,3358
34	65,2471	61,7382	58,9637	56,0609	51,9660	48,6024	44,9032	42,5140	40,6756	39,1408	37,7954	36,5763	35,4438	34,3706	33,3357
35	66,6192	63,0760	60,2746	57,3420	53,2033	49,8018	46,0588	43,6399	41,7780	40,2228	38,8591	37,6231	36,4746	35,3858	34,3356
36	67,9850	64,4097	61,5811	58,6192	54,4373	50,9985	47,2122	44,7641	42,8788	41,3036	39,9220	38,6693	37,5049	36,4008	35,3356
37	69,3476	65,7384	62,8832	59,8926	55,6680	52,1923	48,3634	45,8864	43,9782	42,3833	40,9839	39,7148	38,5348	37,4156	36,3355
38	70,7039	67,0628	64,1812	61,1620	56,8955	53,3835	49,5126	47,0072	45,0763	43,4619	42,0450	40,7597	39,5643	38,4302	37,3354
39	72,0550	68,3830	65,4753	62,4281	58,1201	54,5722	50,6598	48,1263	46,1730	44,5395	43,1053	41,8040	40,5935	39,4446	38,3354
40	73,4029	69,6987	66,7660	63,6908	59,3417	55,7585	51,8050	49,2438	47,2685	45,6160	44,1649	42,8477	41,6222	40,4589	39,3353
45	80,0776	76,2229	73,1660	69,9569	65,4101	61,6562	57,5053	54,8105	52,7288	50,9849	49,4517	48,0584	46,7607	45,5274	44,3351
50	86,6603	82,6637	79,4898	76,1538	71,4202	67,5048	63,1671	60,3460	58,1638	56,3336	54,7228	53,2576	51,8916	50,5923	49,3349
55	93,1671	89,0344	85,7491	82,2920	77,3804	73,3115	68,7962	65,8550	63,5772	61,6650	59,9804	58,4469	57,0160	55,6539	54,3348
60	99,6078	95,3443	91,9518	88,3794	83,2977	79,0820	74,3970	71,3411	68,9721	66,9815	65,2265	63,6277	62,1348	60,7128	59,3347
70	112,3167	107,8079	104,2148	100,4251	95,0231	90,5313	85,5270	82,2553	79,7147	77,5766	75,6893	73,9677	72,3583	70,8236	69,3345
80	124,8389	120,1018	116,3209	112,3288	106,6285	101,8795	96,5782	93,1058	90,4053	88,1303	86,1197	84,2840	82,5663	80,9266	79,3343
90	137,2082	132,2554	128,2987	124,1162	118,1359	113,1452	107,5650	103,9040	101,0537	98,6499	96,5238	94,5809	92,7614	91,0234	89,3342
100	149,4488	144,2925	140,1697	135,8069	129,5613	124,3421	118,4980	114,6588	111,6667	109,1412	106,9058	104,8615	102,9459	101,1149	99,3341
120	173,6184	168,0814	163,6485	158,9500	152,2113	146,5673	140,2326	136,0620	132,8063	130,0546	127,6159	125,3833	123,2890	121,2850	119,3340
140	197,4498	191,5653	186,8465	181,8405	174,6478	168,6130	161,8270	157,3517	153,8537	150,8941	148,2686	145,8629	143,6043	141,4413	139,3339
160	221,0197	214,8081	209,8238	204,5300	196,9152	190,5164	183,3106	178,5517	174,8283	171,6752	168,8759	166,3092	163,8977	161,5868	159,3338
180	244,3723	237,8548	232,6198	227,0563	219,0442	212,3039	204,7036	199,6786	195,7434	192,4086	189,4462	186,7282	184,1732	181,7234	179,3338
200	267,5388	260,7350	255,2638	249,4452	241,0578	233,9942	226,0210	220,7441	216,6088	213,1022	209,9854	207,1244	204,4337	201,8526	199,3337
250	324,8306	317,3609	311,3460	304,9393	295,6885	287,8815	279,0504	273,1944	268,5987	264,6970	261,2253	258,0355	255,0327	252,1497	249,3337
300	381,4239	373,3509	366,8439	359,9064	349,8745	341,3951	331,7885	325,4090	320,3971	316,1383	312,3460	308,8589	305,5741	302,4182	299,3336
500	603,4458	593,3580	585,2060	576,4931	563,8514	553,1269	540,9303	532,8028	526,4014	520,9505	516,0874	511,6081	507,3816	503,3147	499,3335
600	712,7726	701,8322	692,9809	683,5155	669,7690	658,0936	644,8004	635,9329	628,8157	622,9876	617,6713	612,7718	608,1468	603,6942	599,3335

Nota. Tabla de distribución de chi cuadrado

De acuerdo con la tabla de distribución, el valor de chi^2 tabular es: x^2t =244,706625.

Frecuencia esperada variable independiente: Estados emocionales

Para verificar la hipótesis se trabajó con datos observados y esperados de las dos variables, para ello, se utilizó los datos con mayor relevancia.

Para la variable “estados emocionales”, se usó el valor final de cada dimensión y s realizo una sumatoria global de cada una de ellas, AE, CE, RE, este valor se le conoce como valor de la variable independiente observado.

$$Fe = \frac{N° \times subtotal}{Total}$$

$$Fe = \frac{7926 \times 16687}{7926}$$

$$Fe = 16687$$

Frecuencia esperada variable dependiente: Aprendizaje significativo

Asimismo, para la variable “aprendizaje significativo” se sumaron los resultados finales de las 4 dimensiones que estaba compuesto el cuestionario para obtener el valor de la variable dependiente observada.

$$Fe = \frac{N° \times subtotal}{Total}$$

$$Fe = \frac{16687 \times 8761}{16687}$$

$$Fe = 8761$$

Chi cuadrado calculado

$$x^2c = (x^2VI) + (x^2\ VD)$$

$$x^2c = (128{,}475744 + (116{,}230881)$$

$$x^2c = 244{,}706625$$

Decisión

Analizar que el $x^2t = 124{,}3421$ (Chi cuadrado tabular) como resultado de 124,3421 de los grados de libertad, con un nivel de significancia de 0,05 y que $x^2c = 244{,}706625$ (Chi cuadrado calculado). Se refleja que el Chi cuadrado calculado es mayor al Chi cuadrado tabular.

$x^2c = 244{,}706625 > x^2t = 124{,}3421$

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H0): los estados emocionales NO influyen en el aprendizaje significativo.

Y se acepta la hipótesis alterna (Hi): los estados emocionales SI influyen en el aprendizaje significativo.

IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Después de realizar la presente investigación se concluye que:

- Los estados emocionales influyen de manera destacada en el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes que presentan un buen estado emocional tienden a alcanzar un mejor nivel de aprendizaje significativo. Por el contrario, aquellos que enfrentan dificultades emocionales, como estrés o ansiedad, tienden a mostrar un desempeño más bajo en los procesos de aprendizaje. Esta relación entre el bienestar emocional y el aprendizaje refleja la importancia de fomentar un entorno emocionalmente saludable que favorezca el desarrollo cognitivo y académico.

- Se encontraron datos importantes sobre el tema de investigación en repositorios universitarios, papers y artículos científicos, los cuales sirvieron para sustentar la información presente. Estos estudios destacan cómo el manejo emocional adecuado y la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos son factores clave para el aprendizaje significativo. Además, se evidencia que la integración efectiva de la información nueva con la previa, el desarrollo de habilidades emocionales y la motivación son esenciales para lograr aprendizajes profundos y duraderos.

- Tras la aplicación del TMMS-24, se pudo identificar que la mayoría de los participantes, un 90%, presenta un estado emocional entre adecuado y excelente. Sin embargo, es fundamental trabajar en las áreas donde un 42% presta excesiva atención a sus emociones, lo que puede generar desequilibrios emocionales, y un 13% tiende a ignorarlas, lo que también es perjudicial para su bienestar emocional. Esto muestra la necesidad de mantener un equilibrio emocional que permita manejar las emociones sin que estas interfieran negativamente en el aprendizaje.

- Después de aplicar el cuestionario de aprendizaje significativo, los evaluados oscilan entre un nivel medio y alto. En la dimensión de conexión con el conocimiento previo, el 47% logra un nivel alto al ser capaz de vincular eficazmente los conocimientos adquiridos con la nueva información, mientras

que el 46% alcanza un nivel medio y solo el 7% presenta dificultades. En la dimensión de integración y organización del conocimiento, el 44% tiene un nivel alto, el 48% un nivel medio y el 8% un nivel bajo. Además, en la dimensión de motivación, valoración del aprendizaje e interacción social, el 34% obtuvo un nivel alto, el 56% un nivel medio y el 10% un nivel bajo. Finalmente, en la dimensión de autonomía, el 49% alcanzó un nivel alto, el 36% se encuentra en nivel medio y el 15% en nivel bajo, lo que refleja que, aunque la mayoría tiene capacidades satisfactorias, es necesario fortalecer ciertas áreas para optimizar el aprendizaje significativo.

4.2 Recomendaciones

- Basándose en los resultados del TMMS-24, se recomienda implementar talleres que refuercen la atención, claridad y reparación emocional. Estas actividades deben ser inclusivas, dirigidas tanto a estudiantes con resultados bajos como a aquellos con puntajes excelentes, ya que incluso el exceso de confianza o preocupación puede afectar el bienestar emocional. Los talleres deben incluir estrategias prácticas como técnicas de relajación, autocontrol emocional y manejo del estrés, contribuyendo así a un equilibrio emocional que impacte positivamente en su rendimiento académico.
- Para fomentar un aprendizaje significativo, se sugiere realizar talleres psicopedagógicos que trabajen la motivación intrínseca y la valoración del aprendizaje. Estas actividades deben vincular el contenido académico con metas personales y experiencias cotidianas, ayudando a los estudiantes a comprender la relevancia de lo que aprenden. Además, es importante destacar los logros individuales y grupales como parte del proceso educativo, fortaleciendo la confianza y el interés genuino en aprender.
- Se recomienda promover actividades grupales que fortalezcan las habilidades sociales y fomenten la colaboración entre los estudiantes. Talleres enfocados en el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva pueden mejorar tanto las relaciones interpersonales como el aprendizaje significativo. Estos espacios también contribuyen a crear un ambiente más empático y dinámico, donde los estudiantes se sientan apoyados y valorados en su desarrollo académico y personal.

- Es crucial que los docentes incorporen estrategias que conecten el desarrollo emocional con el aprendizaje. Esto puede incluir dinámicas breves de reflexión emocional, ejercicios de mindfulness o actividades creativas que permitan a los estudiantes expresar cómo se sienten respecto a los temas tratados. Estas prácticas ayudarán a mantener un ambiente positivo en el aula y a potenciar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico.

Bibliografía

Arhuiri Quilla, R. (2021). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JULIACA. *Revista Latinoamericana Ogmios, 1*(2), 157-163. https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica 6ta Edición.* Editorial Episteme. https://doi.org/https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf

Ashqui, A., Zambrano, M., Vallejo, T., Figueroa, P., Salazar, R., y Alvarado, J. (2024). Influencia de la salud emocional en el rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación superior: Influence of emotional health on academic performance in students of a higher education institution. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5*(2), 1154 – 1166. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1942

Fernández Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar , 1*(1), 31-46. https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y EXTREMERA PACHECO, N. (Diciembre de 2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005

Gamboa Guerrero, S. J., y Vinueza Gutiérrez, A. M. (2024). La Influencia de la Inteligencia Emocional en el Desarrollo Psicosocial durante la Primera Infancia. *Sapiens International Multidisciplinary Journal, 1*(1), 125-147. https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens/article/view/9

Miranda Núñez, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7*(13), 79-91. https://doi.org/https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643

Pérez, K. (2022). Influencia del estado emocional en el bajo rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Estudios Psicológicos, 2*(3), 7-21. https://doi.org/doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.001

Alvarez, L. C. (11 de Noviembre de 2023). *Neuro-Class*. Neuro-Class: https://neuro-class.com/aprendizaje-significativo-de-ausubel-correlacion-cerebral/

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* PAIDOS. https://doi.org/http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf

Amores Torres, J. L., y Ramos Serpa, G. (2020). Limitaciones del modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Salcedo, Ecuador. *Revista Educación, 45*(1), 31-50. https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41009

Angeles Ñiquen, C. (2020). *Motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos, Lima 2019.* Universidad Cesar Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/45651

Apaza Mamani, Y., Laruta Calcina, M., y Rojas Mancha, Y. (2023). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa estatal, Arequipa-2021.* Universidad Continental. https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.12394/13150

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* . México DF: Trillas.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje significativo.*

Blanco Canales, A. (2019). La emoción y sus componentes. *Universidad de Alcalá*. https://doi.org/https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf

Bustamante Espinoza, L. K., Luzuriaga Calle, M. A., Rodríguez Rodríguez, P. E., y Espadero Faican, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Revista De Producción, Ciencias E Investigación, 6*(42), 389-398. https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/498

Clinica Universidad de Navarra. (25 de Noviembre de 2024). *https://www.cun.es*. Clinica Universidad de Navarra: https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/sentimiento

Cuamba Osorio, N., y Zazueta Sánchez, N. A. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex, 10*(2), 71-94. https://doi.org/doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351

Escalada Anta, L. (2023). *Regulacion de las emociones negativas a travez de la literatura infantil , el yoga, el mindfulness y la musica. Programa de intervencion en educacion infantil.* Universidad de Valladolid. https://doi.org/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62025/TFG-G6155.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espín Miniguano, A. D., y Fuentes Amancha, J. S. (2024). *Expectativas académicas y el estado emocional de los estudiantes al ingreso a la educación superior.* Universidad Tècnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/41376

Figueroa Oquendo, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Cátedra, 7*(1), 53–75. https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5431

Franco Rivadeneira, J. E., Cabezas Vila, M. E., Carranza Cusme, S. R., y Chamorro Palacios, F. N. (2023). La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación superior. *Dominio De Las Ciencias, 9*(2), 2250–2266. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3402

Freire Gavilanes, E., y Lara Salazar, M. (2024). Optimismo y resiliencia en adolescentes. *Tesla Revista Científica, 4*(1). https://doi.org/doi.org/10.55204/trc.v4i1.e263

Guirado Ariza, A. M., Gimenez Perez, Y., y Mazzitelli Lanzone, C. (2022). La enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico desde la perspectiva de futuros profesores de Ciencias Naturales. *Educación, 31*(60), 197-214. https://doi.org/doi.org/10.18800/educacion.202201.009

Halanoca Puma, D. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8*(34), 1714–1726. https://doi.org/doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.828

Hernández Sampieri , R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill España. https://doi.org/https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Herrera Bernal, J. A. (2023). *Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación: https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/emociones-positivas-y-su-rol-en-un-entorno-de-aprendizaje/

Indacochea Mendoza, L. R., y Quinga Chango, J. P. (2023). *Dinámica familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Particular "la Providencia" del cantón Ambato.* Carrera de Psicopedagogía. https://doi.org/https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/37471

Junta de Andalucía. Consejería de Salud. (2011). *Fundación ONCE.* (F. ONCE., Ed.) Fundación ONCE.: https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/otras-editoriales/instrumentos-para-la-evaluacion-de-la-salud-mental-y-el-desarrollo.

Llerena Freire, S. d., Hernández Russi, M. A., y Jerez Cepeda, M. C. (2024). *Estado emocional y rendimiento académico de estudiantes de bachillerato.* Ambato, Tungurahua, Ecuador: Universidad Tecnològica Indoamèrica. https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/6576

Martínez Ruiz, H. (2010). *Metodología de la investigacion* . Cengage Learning Editores, S.A. de C.V. https://doi.org/https://sd0bc5f099b0aa845.jimcontent.com/download/version/1494904262/module/10258608883/name/LIBROOO%20investigacion%20cientifica.pdf

Mora Mérida, J. A., y Martín Jorge, M. L. (1997). ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PRINCIPALES PARADIGMAS EN EL ESTUDIO DE LA EMOCIÓN HUMANA. *Revista Electronica de Motivacion y Emocion R.E.M.E, 13*(34). https://doi.org/https://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html

Moreira, M. (2015). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente.* Porto Alegre : Instituto de Física.

Novak, J. (1981). *Una teoría de la educación.* New York: Íthaca.

Novak, J. (1984). *Aprendiendo como aprender.* Cambridge.

Palmezano Diaz, A. P., y Palmezano Diaz, V. S. (2023). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una Institución Superior de Riohacha-La Guajira.* Universidad Antonio Nariño.

https://repositorio.uan.edu.co/server/api/core/bitstreams/93991b1e-a4d6-411b-b39f-2588b08b6131/content

Piaget, J. (1973). *La epistemología genética.* Río de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1977). *Psicología de la inteligencia.* Río de Janeiro: Zahar Editores.

Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2020). Estados emocionales contrapuestos e inteligencia emocional en la adolescencia. . *Psicología desde el Caribe, 37*(1), 70-90. https://doi.org/https://doi.org/10.14482/psdc.37.1.155.71

Ramírez Hurtado , F. M. (2021). Las emociones positivas en torno al aprendizaje. *Educación Superior, 8*(2), 67-76. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832021000200009&lng=es&tlng=es

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación educativa*, 47 - 52.

Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. https://doi.org/doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Rotger, M. (2018). *Neurociencia neuroaprendizaje: Las emociones y el aprendizaje nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro.* Brujas. https://doi.org/https://ebooks.ucacue.edu.ec/library/publication/neurociencia-neuroaprendizaje-1721247114

Sabino, C. (1992). *EL PROCESO DE INVESTIGACION.* Panapo. https://doi.org/https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-ElProcesoDeInvestigacion_0.pdf

Sesento García, L. (2021). La formación humanista en educación superior. Programas de tutorías en las universidades. *Innovaciones Educativas , 23*(34), 70-80. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3569

Shuell, T. (1990). Hacia un enfoque unificado del aprendizaje como fenímeno de múltiples fuentes. *Revista de investigación educativa*, 531-547.

Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El Proceso De La Investigacion Cientifica.* EDITORIAL LlMUSA. S.A. DE C.v. GRUPO NORIEGA EDITORES. https://doi.org/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Tandazo Peña, G. Y. (2024). *Desarrollo emocional y su incidencia en el aprendizaje significativo de los niños de 7 años de edad.* La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://doi.org/https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11345

Vargas Tipula, W. G., Zavala Cáceres, E. M., y Zuñiga Aparicio, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *9*(1), 97–114. https://doi.org/doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje.* Sao Paulo.

Vygotsky, L. (1988). *La formación social de la mente.* Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo 1 Carta compromiso con la institución



Universidad Técnica de Ambato

Consejo Académico Universitario

Av. Colombia 02-11 y Chile (Cdla. Ingahurco) - Teléfonos: 593 (03) 2521-081 / 2822-960; correo-e: hcusecregeneral@uta.edu.ec
Ambato – Ecuador

CARTA DE COMPROMISO

Ambato, martes 24 de septiembre de 2024

Doctor
Marcelo Núñez
Presidente
Unidad de Titulación
Carrera de Psicopedagogía
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Mgs. Vásquez López Edgar Hernán en mi calidad de rector de la Unidad Educativa "Hermano Miguel-Marianistas", me permito poner en su conocimiento la aceptación y respaldo para el desarrollo del Trabajo deTitulación **"Estados emocionales y aprendizaje significativo"** propuesto por la estudiante Jordana Teresa Arcos Herrera, portadora de la cédula de ciudadanía N. 0504423740, estudiante de la Carrera de Psicopedagogía Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.
A nombre de la Institución a la cual represento, me comprometo a apoyar en el desarrollo delproyecto.
Particular que comunico a usted para los fines pertinentes.

Atentamente.

Mgs. Vásquez López Edgar Hernán
C.I 0501544522
Cel: 0987031975
Correo institucional: distritolatacunga05h00094rp@gmail.com

INSTRUCTIVO DEL REGLAMENTO PARA LA TITULACIÓN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

Anexo 2 Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Psicopedagogía

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O REPRESENTANTES LEGALES

Yo ....., con cédula de identidad N°……....…….....…., en mi calidad de padre/madre/representante legal, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo/a ……....., en la investigación "Estados emocionales y aprendizaje significativo", dirigida por la Srta. Jordana Teresa Arcos Herrera, estudiante de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita a mi hijo/a. En relación con ello, acepto que participe en la aplicación del test TMMS-24 y el cuestionario de Aprendizaje significativo que se realizarán durante el transcurso del estudio en su institución educativa.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro significativo para la salud física o mental de mi hijo/a, que es voluntaria y que puede negarse a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los miembros del equipo investigador de forma general y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada por la investigadora Jordana Teresa Arcos Herrera y analizada por el equipo de investigación, resguardada en un archivo digital protegido y sólo se utilizará con fines científicos en este proyecto o en otros similares a cargo del investigador responsable.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

_____ _____

Nombre del padre/madre/representante legal Jordana Arcos

Invesigadora

_____ Fecha:……

Firma.

Fecha:……

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: **Srta. Jordana Teresa Arcos Herrera**, Universidad Técnica de Ambato, Correo electrónico: jarcos3740@uta.edu.ec

Anexo 3 Consentimiento informado lleno

UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Psicopedagogía

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O REPRESENTANTES LEGALES

Yo Emilia Carmen Chamba, con cédula de identidad N° 0704125451, en mi calidad de padre/madre/representante legal, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo/a Emilia Valentina Guerra en la investigación "Estados emocionales y aprendizaje significativo", dirigida por la Srta. Jordana Teresa Arcos Herrera, estudiante de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita a mi hijo/a. En relación con ello, acepto que participe en la aplicación del test TMMS-24 y el cuestionario de Aprendizaje significativo que se realizarán durante el transcurso del estudio en su institución educativa.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro significativo para la salud física o mental de mi hijo/a, que es voluntaria y que puede negarse a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los miembros del equipo investigador de forma general y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada por la investigadora Jordana Teresa Arcos Herrera y analizada por el equipo de investigación, resguardada en un archivo digital protegido y sólo se utilizará con fines científicos en este proyecto o en otros similares a cargo del investigador responsable.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Emilia Carmen Chamba
Nombre del padre/madre/representante legal

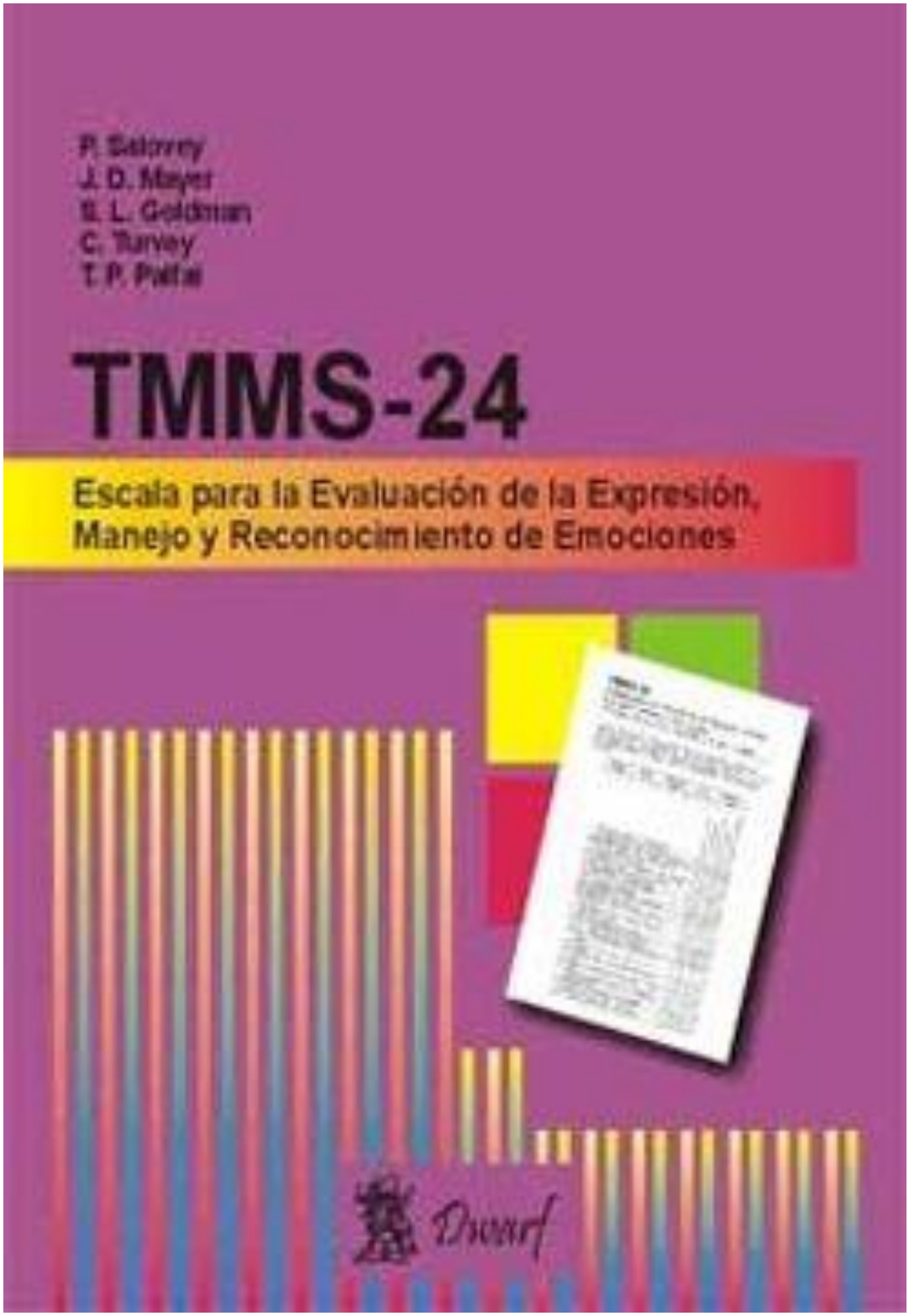
Firma

Fecha: 14-10-2024

Jordana Arcos
Invesigadora
Fecha: 14-10-2024

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: **Srta. Jordana Teresa Arcos Herrera**, Universidad Técnica de Ambato, Correo electrónico: jarcos3740@uta.edu.ec

Anexo 4 TMMS-24



Anexo 5 Cuestionario aprendizaje significativo

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Instrucciones: Lee cada afirmación y elige la opción que mejor refleje tu nivel de acuerdo en relación con tu experiencia general de aprendizaje. Usa la siguiente escala de respuesta:

1 - Totalmente en desacuerdo

2 - En desacuerdo

3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 - De acuerdo

5 - Totalmente de acuerdo

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
D1. Conexión con el conocimiento previo					
1. Cuando aprendo un tema nuevo, identifico cómo se relaciona con lo que ya sé.					
2. Recuerdo experiencias pasadas que me ayudan a comprender mejor la información nueva.					
3. Mis conocimientos previos me ayudan a entender conceptos nuevos.					
4. Intento entender el porqué de los conceptos que estudio					
5. Puedo explicar lo					

que aprendo usando mis propias palabras					
6. Trato de comprender cómo los conceptos están relacionados entre sí.					
7. Utilizo lo que he aprendido para resolver problemas en la vida cotidiana.					
8. Puedo combinar ideas de diferentes áreas para solucionar problemas.					
9. Me siento seguro/a aplicando lo aprendido en situaciones fuera del aula.					
D2. Integración, Organización del Conocimiento y Reflexión y Metacognición					
10. Organizo la información nueva para que tenga sentido y sea más fácil de recordar.					
11. Reconozco patrones y conexiones entre los conceptos que estudio.					
12. Uso herramientas como mapas					

conceptuales o resúmenes para estructurar mejor mis ideas.					
13. Reflexiono sobre cómo aprendo y cómo puedo mejorar mi proceso de aprendizaje.					
14. Identifico mis fortalezas y debilidades al aprender temas nuevos.					
15. Exploro diferentes estrategias para entender mejor contenidos complejos.					
Motivación, Valoración del Aprendizaje y Interacción Social y Colaboración					
16. Me interesa aprender más allá de los contenidos obligatorios del aula.					
17. Valoro el aprendizaje como algo importante para mi desarrollo personal y profesional.					
18. Investigo temas que me apasionan porque me					

motiva aprender más.					
19. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo con mis compañeros.					
20. Busco oportunidades para intercambiar ideas con otros estudiantes.					
21. Creo que trabajar en grupo enriquece mi aprendizaje.					
Autonomía en el Aprendizaje					
22. Me hago responsable de mi aprendizaje y mi progreso académico.					
23. Busco materiales adicionales (libros, videos, artículos) para complementar lo que estudio.					
24. Establezco metas de aprendizaje claras y trabajo para lograrlas.					