



ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023

**Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria**

Presentado por:

Autor: Huamán Cárdenas, Melissa Cinthia

Código ORCID: 0000-0001-5111-2414

Asesor: Dr. Iraola Real, Ivan

Código ORCID: 0000-0003-3343-3286


Línea de investigación general:

Educación de calidad

Lima, Perú

2023

DECLARACION JURADA DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO

	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Melissa Cinthia Huamán Cárdenas Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo académico "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023" Asesorado por el docente: Ivan Iraola Real Con DNI 10818596 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6479-8961> tiene un índice de similitud de (10) (diez)% con código oid:14912:278140017 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el Turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



.....
 Firma de autor 1
 Melissa Cinthia Huamán Cárdenas
 DNI: 70438070 |

.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado
 DNI:



.....
 Firma
 Nombres y apellidos del Asesor:
 IVAN IRAOLA REAL
 DNI: 10818596

Dedicatoria

A todo aquel que me impulsó a seguir y acabar este sueño. En especial a mi abuela Antonia Perales que desde el cielo me acompañó en las largas madrugadas y días que a pesar del cansancio seguí adelante.

Agradecimiento

A mis padres

Por su motivación constante que me ha permitido seguir adelante.

A mi asesor

Por brindarme su paciencia, apoyo y tiempo en el desarrollo de este estudio, así como culminarla con éxito.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice.....	v
Índice de tablas	viii
Índice de figuras.....	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción.....	xi
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	1
1.1.- Planteamiento del problema	1
1.2.- Formulación del problema.....	5
1.2.1.- Problema general	5
1.2.2.- Problemas específicos	5
1.3.-Objetivos de la investigación.....	6
1.3.1.- Objetivo general.....	6
1.3.2.- Objetivos específicos.....	6
1.4.-Justificación de la investigación	6
1.4.1.-Teórica	7
1.4.2.-Metodológica	7
1.4.3.-Práctica.....	7
1.5.-Limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
2.1.-Antecedentes de la investigación	9

2.1.1 Antecedentes internacionales	9
2.1.2.-Antecedentes nacionales	12
2.2.-Bases teóricas	16
2.2.1.- Inteligencia emocional.....	16
2.2.1.-Aprendizaje autorregulado.....	23
2.3.-Formulación de hipótesis	29
2.3.1.-Hipótesis general.....	29
2.3.2.-Hipótesis específicas	30
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	31
3.1.- Método de la investigación.....	31
3.2.- Enfoque de la investigación.....	31
3.3.- Tipo de investigación	32
3.4.-Diseño de la investigación.....	32
3.4.1. Corte.....	33
3.4.2. Alcance	33
3.5.-Población, muestra y tipo de muestreo	34
3.5.1.-Población.....	34
3.5.2.-Muestra	34
3.5.3.-Tipo de muestreo.....	35
3.5.4.-Criterios de selección	35
3.6.- Variables y operacionalización	36
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
3.7.1.-Técnica	38
3.7.2.- Descripción de instrumentos	38

3.7.3.- Validación	40
3.7.4.- Confiabilidad	41
3.8.-Plan de procesamiento y análisis de datos	42
3.9.-Aspectos éticos	43
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	45
4.1. Resultados	45
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	45
4.1.2. Prueba de hipótesis.....	52
4.1.3.- Discusión de resultados	58
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
5.1.-Conclusiones	61
5.2.-Recomendaciones	62
REFERENCIAS.....	64
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	78
Anexo 2: Instrumentos	79
Instrumento de recolección de datos para la variable IE: TMMS-24	79
Instrumento de recolección de datos para la variable aprendizaje autorregulado: IPPA	81
Anexo 3: Validez de los instrumentos.....	82
Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos.....	102
Anexo 5. Aprobación del Comité de Ética	106
Anexo 6. Formato de consentimiento informado	107
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	108
Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin	109
Anexo 8: Fotos de recolección de datos	110

Índice de tablas

Tabla 1: Operacionalización de la variable inteligencia emocional	36
Tabla 2: Operacionalización de la variable aprendizaje autorregulado	37
Tabla 3: Descripción del instrumento TMM-24	39
Tabla 4: Descripción del instrumento IPAA	40
Tabla 5: Juicio de expertos que validaron los instrumentos del estudio	41
Tabla 6: Interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad para los instrumentos	42
Tabla 7: Estadísticas de fiabilidad	42
Tabla 8: Categorización de la variable Inteligencia emocional.....	45
Tabla 9: Categorización de la variable Aprendizaje autorregulado	46
Tabla 10: Niveles de la variable Inteligencia emocional.....	47
Tabla 11: Niveles de las dimensiones de Inteligencia emocional	48
Tabla 12: Niveles de la variable Aprendizaje autorregulado	49
Tabla 13: Niveles de las dimensiones de Aprendizaje autorregulado.....	51
Tabla 14: Prueba de normalidad para los instrumentos de las variables inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.....	52
Tabla 15: El coeficiente Rho de Sperman y su interpretación	53
Tabla 16: Prueba de hipótesis general.....	54
Tabla 17: Prueba de hipótesis específica 1	55
Tabla 18: Prueba de hipótesis específica 2.....	56
Tabla 19: Prueba de hipótesis específica 3.....	57

Índice de figuras

Figura 1: Frecuencia de niveles variable Inteligencia emocional.....	47
Figura 2: Distribución de niveles de las dimensiones de Inteligencia emocional.....	49
Figura 3: Frecuencia de niveles variable Aprendizaje autorregulado	50
Figura 4: Distribución de las dimensiones de Aprendizaje autorregulado	51

Resumen

Investigación aplicada, de diseño no experimental, transversal y correlacional. En suma, estudio de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo general es analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica durante el periodo 2023. El tamaño de la población de estudio fue de 100 estudiantes pertenecientes al I al III ciclo de la escuela académica en mención, con ello una muestra de 80 estudiantes elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Con respecto a los instrumentos de estudio fueron el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMM-24) y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA). Se concluyó que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Palabras claves: Inteligencia, inteligencia emocional, inteligencia social, aprendizaje autorregulado

Abstract

Applied research, non-experimental, cross-sectional and correlational design. In sum, a study with a quantitative approach, whose general objective is to analyze the level of relationship between emotional intelligence and self-regulated learning in language and literature students of a public university of Ica in 2023. The study population was 100 students belonging to the first to third academic cycle of the academic school in question, thus a sample of 80 students chosen by non-probabilistic convenience sampling. The instruments were the Trait Meta-Mood Scale questionnaire (TMM-24) and the Inventory of Self-Regulation of Learning Processes (IPAA). It was concluded that there is a significant relationship between emotional intelligence and self-regulated learning in language and literature students at a public university in Ica, 2023.

Keywords: Intelligence, emotional intelligence, social intelligence, self-regulated learning.

Introducción

Las rápidas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas en la que se encuentra inmersa nuestra sociedad, conducen a cambios en el sistema educativo. Y es en relación con ello, que en el escenario universitario las investigaciones señalan que el aprendizaje autorregulado se ha determinado como factor clave en el éxito académico, a través del cual el discente se convertirá en un agente activo en su propio aprendizaje. Por su parte la inteligencia emocional se convierte en una vía para mejorar el desarrollo socioemocional por medio del procesamiento de la información emocional.

Ante lo expuesto, y reconociendo la importancia en el proceso de aprendizaje de estos dos constructos se planteó como objetivo analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023 a través de un enfoque cuantitativo con método hipotético deductivo. Para cumplir con el propósito de la investigación se ha organizado en cinco capítulos: en el primero exponemos la situación problema, objetivos, justificación y la delimitación; el segundo presentamos las bases teóricas, antecedentes y con ello la formulación de hipótesis; el tercero describimos la metodología; en el cuarto capítulo, analizamos la presentación y discusión de los resultados, para finalizar con el quinto capítulo, se exponen las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1.- Planteamiento del problema

Inteligencia Emocional (IE) es entendida como la habilidad cognitiva, constituida a su vez por el percibir, asimilar y comprender nuestras propias emociones; junto a esto la posibilidad de autorregularlas y modificarlas (Mayer y Salovey, 1997). Y en este sentido, la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) en el informe elaborado por Jacques Delors (1996) expuso que tanto el “aprender a convivir” como el “aprender a ser” representan dos pilares para la educación del siglo XXI. Cada uno de estos pilares están estrechamente relacionados a habilidades sociales como emocionales; sumado a ello, ayudarán a un mayor bienestar académico, laboral, social y en vida diaria en general. Igualmente, la Unión Europea en el 2007, en su intento por estandarizar los conocimientos, habilidades y actitudes en las instituciones de educación superior (Proyecto Tuning), señaló que los profesionistas deben tener tanto competencias emocionales como inteligencia emocional entre ellas la capacidad para enfrentar nuevas situaciones y tener la capacidad de una buena toma de decisiones (Beneitone et al., 2007).

Asimismo, para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la IE es una habilidad transversal muy necesaria en los programas educativos latinoamericanos, que ayuda tanto amortiguar las incertidumbres cómo adaptarse a situaciones cambiantes (Campaña

Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2021). En este sentido, la pandemia Covid-19 generó la necesidad de reelaborar los pilares de la educación de Delors (1996) debido a la problemática evidenciada en la convivencia colectiva, generando nuevos pilares relacionados a la vida social saludable y al aprendizaje; como, por ejemplo, el “aprender a movilizarse colectivamente”, “aprender a vivir en un mundo común”, “aprender a atender y cuidar” y “aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos” (Sobe, 2021). Pilares actualizados que se relacionan con la IE y con la Autorregulación del Aprendizaje.

De ahí que, la IE ante situaciones conflictivas facilitará al universitario a entender adecuadamente su entorno y disminuir decisiones erróneas, favoreciendo su bienestar social y mental (Puertas et al., 2020). Por ejemplo, en una investigación en Australia se demostró con evidencias que los estudiantes universitarios respondieron con menor depresión y desesperanza al estrés sí tienen altos niveles de inteligencia emocional (Ciarrochi et al., 2002). Por el contrario, otra investigación con estudiantes universitarios evidenció que los problemas de la IE asociados a la regulación de emociones genera afectos negativos como la ideación suicida y la depresión (Gómez-Romero et al., 2018). Mientras que, en el caso de discentes peruanos de enfermería se identificaron débiles niveles de IE los cuales estuvieron vinculados a dificultades en sus interacciones personales, en el manejo de los estados de ánimo y del afrontamiento al estrés (Reyes, 2014). Lo que evidencia, los beneficios de desarrollar óptimos niveles de la IE en el bienestar estudiantil; pero también demuestra las desventajas de no desarrollar adecuadamente la IE.

En este sentido, Montenegro (2020) investigó a estudiantes universitarios de psicología en quienes identificaron que la IE tuvo un papel protector para manejar la ansiedad, depresión, estrés y síndrome burnout en su vida académica. Asimismo, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) evidenciaron que los universitarios con déficit en habilidades relacionados a la IE tienen efecto sobre el rendimiento académico, bienestar emocional, equilibrio emocional, calidad de las relaciones interpersonales y posibles apariciones de conductas disruptivas. Además, según Salovey y Mayer (1990) dependerá de la IE, el uso de las emociones como la motivación para el logro de aprendizaje.

Por otra parte, uno de los objetivos de las universidades es convertir al discente en agente activo y autorregulador de su aprendizaje (Navea, 2018). De ahí que, el aprendizaje autorregulado en instituciones de educación superior ha tenido una atención creciente, y se define como el proceso cíclico donde se movilizará conductas, habilidades y conocimientos metacognitivos planificados sistemáticamente para lograr metas (Zimmerman, 2000). Algunos autores sostienen que el aprendizaje autorregulado constituye un factor clave para los discentes, por lo que no sólo deben aplicar los conocimientos adquiridos, sino junto a ello ser personas independientes y autónomas, con estrategias propias en su aprendizaje, así como actitudes positivas y bien motivados (Ramírez y Ceja, 2018). De igual manera, esto proporcionará a los discentes la capacidad de ajustar sus acciones hacia los resultados deseados, incluso en cambios contextuales (Medina-Ramírez et al., 2019).

Al respecto, obliga preguntarse ¿Qué tanto los estudiantes en contexto de pandemia COVID 19 usan estos mismos procesos autorregulatorios para aprender? y ¿Por qué no los usan? Estas interrogantes coinciden con el estudio de Zambrano (2016) en estudiantes de

Ingeniería Civil de Chile; quienes mostraron que no planifican, ni monitorean sus aprendizajes, pero sí evaluaron y reflexionaron sobre las causas del por qué no lo realizan. Asimismo, existe evidencia que el 30% de discentes estadounidenses abandonan sus estudios luego del primer año esto debido a no contar con preparación adecuada para enfrentarse a un aprendizaje independiente y autosuficiente (Vosniadou et al., 2021). Muchas veces se piensa de forma errónea que la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje no son imprescindibles para el discente. Por ejemplo, en el escenario de la pandemia Covid-19 se evidenció que es fundamental la inteligencia emocional y a la vez demandó formar discentes autogestivos capaces de regular sus procesos de aprendizaje (Enríquez y Hernández, 2021). Demostrando que ambas variables son necesarias en la vida de los discentes; por lo que en la presente investigación se pretende ejecutar en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, de la cual la presente maestranda es egresada de una universidad pública y por lo tanto conoce la realidad problemática.

Los estudiantes pertenecientes a escuela profesional de lengua y literatura, a quienes se le investigo, no han sido la excepción en los problemas de depresión, ansiedad, desordenes emocionales, ausentismo y deserción universitaria. Como lo expresó el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) que durante el 2020 desertaron de sus estudios superiores 174 mil estudiantes a nivel nacional, ya que la pandemia puso a prueba la IE y el aprendizaje autorregulado durante la educación superior virtual. Asimismo, el aprendizaje autorregulado ayudará a solucionar muchas de las dificultades que se pueden suscitar en el proceso de aprendizaje, particularmente en aquellos estudiantes que tienen bajo rendimiento (Torrano et al., 2017). Lo que claramente ha demostrado que tener éxito

en el desarrollo académico, profesional y personal no solo es suficiente ser cognitivamente inteligente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Finalmente, de acuerdo con esto, la presente tesis busco analizar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en discentes de la Escuela Profesional de Lengua y Literatura de una universidad pública de Ica, con el fin de presentar un conjunto de alternativas que puedan ser útiles para mejorar la calidad en la formación profesional que se les brinda. Para lo cual, se utilizó instrumentos que fueron validados por juicio de expertos y tuvo una confiabilidad estadística adecuada.

1.2.- Formulación del problema

1.2.1.- Problema general

¿Cuál es el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?

1.2.2.- Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es el nivel de relación entre la atención a los sentimientos y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?

PE2: ¿Cuál es el nivel de relación entre la claridad emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?

PE3: ¿Cuál es el nivel de relación entre la reparación emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?

1.3.-Objetivos de la investigación

1.3.1.- Objetivo general

Analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

1.3.2.- Objetivos específicos

OE1: Determinar el nivel de relación entre la atención a los sentimientos y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

OE2: Determinar el nivel de relación entre la claridad emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

OE3: Determinar el nivel de relación entre la reparación emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

1.4.-Justificación de la investigación

1.4.1.-Teórica

Respecto al constructo inteligencia emocional estuvo basado en el Modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1997), que será considerado como la interacción de habilidades relacionadas al percibir, expresar y valorar las emociones, habilidades que ayudan a acceder y generar sentimientos. Finalmente, habilidades que permiten comprender y regular las emociones. Estas habilidades son de relevancia en el crecimiento intelectual y emocional de las personas. En cuanto a la variable de aprendizaje autorregulado fue el Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000), siendo este un modelo cíclico compuesto por tres fases que incluye el aspecto cognitivo, comportamental y motivacional.

1.4.2.-Metodológica

La investigación estuvo justificada metodológicamente, por un lado, porque se utilizó el método hipotético deductivo y, por otro, que los dos instrumentos que se utilizó fueron validados mediante juicios de expertos. Los instrumentos lo constituyeron el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMM-24) desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (2004) y el inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) elaborado por Rosário et al. (2007) y adaptada por Bruna et al. (2017). En el caso de la confiabilidad se llevó a cabo una prueba piloto y, de esta forma, se observó y evidencio que los instrumentos son confiables.

1.4.3.-Práctica

Parte de los resultados y conclusiones originados de la investigación permitirán contribuir como sustento teórico para otras investigaciones, especialmente sobre el impacto e importancia que tiene estas dos variables en el proceso de enseñanza aprendizaje. Porque como investigación sus aportes permitirán lograr aplicaciones prácticas para resolver problemas (Tamayo y Tamayo, 2003). De igual forma, proporciono un diagnóstico del nivel de inteligencia emocional y de los procesos autorregulatorios del aprendizaje de los discentes que contemplaron el estudio. A partir de esto, docentes y autoridades podrían mejorar condiciones y realizar intervenciones tutoriales con la finalidad de mejorar el desarrollo académico y profesional.

1.5.-Limitaciones de la investigación

Con respecto a las limitaciones al ejecutar la investigación se encontró la dificultad de no poder acceder a discentes pertenecientes a todos los semestres para la muestra de estudio. Lo anterior se explica porque la Superintendencia Nacional Educación superior (SUNEDU) denegó la licencia institucional a la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica en 2019. Sin embargo, a medida que se inició la investigación se contó con la colaboración de personal administrativo y docentes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1.-Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Orejarena-Silva (2020) en Colombia, presentó un estudio cuantitativo, cuyo diseño fue no experimental correlacional transversal. Esta investigación tuvo como objetivo “Correlacionar la inteligencia emocional (IE), estilo de aprendizaje (EA) y rendimiento académico (RA) en estudiantes universitarios”. La investigación tuvo como muestra 145 universitarios de psicología en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Se utilizaron como instrumentos dos cuestionarios uno de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el otro Trait-Meta Mood Scale-24 (TMM-24), mientras para el rendimiento académico se utilizó el reporte académico. Obteniendo como resultado que todos los estilos de aprendizaje tienen una preferencia moderada, sobresaliendo el estilo reflexivo con un puntaje de 14,18; siguiendo con los resultados se observó niveles adecuados de inteligencia emocional donde la percepción emocional tuvo como puntaje 27,29; en comprensión de sentimientos un puntaje de 29,58 y regulación emocional con un 31,38. Sin embargo, la IE no tiene una relación estadísticamente significativa con el RA, ni

menos el RA y EA. Además, se observó que IE y EA tuvieron una correlación moderada negativa.

Larruzea-Urkixo y Cardeñoso (2020) en España, realizaron un estudio donde el objetivo fue “Conocer y analizar las diferencias individuales en los procesos de autorregulación del aprendizaje en función del género, la especialidad, las notas y otras variables de desempeño académico de estudiantes universitarios”. Se empleó una muestra de 456 alumnos universitarios del primer y segundo ciclo de educación primaria e infantil de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco. El instrumento utilizado fue el autoinforme Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) y los datos respecto al desempeño académico. Los resultados señalaron que los que tienen mayor capacidad de autorregulación son las alumnas, especialmente en las dimensiones como la motivación y las estrategias de aprendizaje. Asimismo, manifestaron que existe una relación entre el rendimiento académico y las habilidades de autorregulación.

Hendrie-Kupczyszyn y Bastacini (2020) en Costa Rica, realizaron un estudio empírico cuantitativo donde el objetivo fue “Analizar el proceso de autorregulación académico según estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivacionales en estudiantes universitarios,”. En una muestra de 84 alumnos universitarios de primer año de psicología de la Universidad de la Cuenca del Plata se aplicó tres instrumentos de medición. Los resultados evidenciaron que no hubo diferencias estadísticas significativas de las estrategias de aprendizaje según edad. Mientras las variables ansiedad y concentración presentaron diferencias significativas de acuerdo con el sexo, asimismo, la competencia subjetiva es la creencia motivacional más importante en la muestra. Este estudio mostro el valor del proceso de autorregulación en la ejecución de una tarea,

observándose que estrategias como procesamiento de la información, competencia subjetiva y emociones son relevantes en el aprendizaje. Se concluyó que en un proceso autorregulatorio se emplea vías cognitivas como emocionales para llegar a obtener un logro.

Delgado et al. (2019) en España, realizaron un estudio cuantitativo no experimental. La investigación tuvo como objetivo “Analizar si la autoeficacia académica y la inteligencia emocional están relacionadas con el éxito académico en estudiantes universitarios”. La muestra fue de 573 estudiantes universitarios pertenecientes al Grado de maestro en educación infantil y primaria de una universidad pública en España. Los instrumentos que se utilizaron fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el cuestionario TMM -24, mientras para el éxito académico se observó las calificaciones. Los resultados manifiestan que los universitarios con mayor éxito académico son los que obtuvieron mayor puntuación en la dimensión atención emocional y comprensión emocional. Asimismo, en el estudio realizado se observó que no hubo diferencias estadísticas entre la relación del éxito académico y la dimensión reparación emocional. Concluyendo que el éxito académico tiene relación significativa tanto con la IE como con la autoeficacia en universitarios.

Barrera-Gálvez et al. (2019) en México, realizaron un estudio descriptivo corte transversal con el objetivo de “Determinar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, del semestre julio-diciembre del año 2018”. El estudio tuvo una población de 316 estudiantes, asimismo una muestra de 265 los mismos que fueron seleccionados bajo criterios inclusión y exclusión. El instrumento aplicado fue el test desarrollado por Daniel

Goleman. En esta investigación se obtuvo como resultado una estabilidad emocional media en los estudiantes de enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud, y el factor III correspondiente al aprovechamiento emocional tiene mayor puntuación. Se concluyó que existe un nivel de inteligencia emocional media en gran parte de los estudiantes, y que es favorable para que logren desarrollar sus potencialidades y ser profesionales competentes.

Navea (2018) en España, realizó una investigación descriptiva correlacional. Su objetivo consistió en “Conocer y establecer alguna relación de las metas, los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje que utilizan los universitarios de dos universidades privadas de España”. Este objetivo se logra establecer tomando en consideración que el aprendizaje autorregulado tiene como pilares básicos a la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. La muestra fue conformada por 511 estudiantes de carreras de ciencia de la salud, entre enfermería y fisioterapia. Se empleó el instrumento adaptado denominado como Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). El resultado obtenido reportó que los estudiantes utilizan habitualmente en sus estudios estrategias de aprendizaje, siendo con valores muy altos las estrategias de gestionar el tiempo y el lugar de estudio, mientras las estrategias metacognitivas representan valores muy bajo. Se concluyó que las estrategias de aprendizaje se correlacionan con la mayor parte de las variables motivacionales.

2.1.2.-Antecedentes nacionales

Terry y Tucto (2021) en Lima, desarrollaron una investigación de enfoque cuantitativa no experimental cuyo diseño fue correlacional transversal. Plantearon como objetivo “Determinar si existe relación entre variables hábitos de estudio y aprendizaje

autorregulado en estudiantes de una universidad privada de Lima”. Asimismo, la población de estudio fue de 280 estudiantes, obteniendo solo 90 universitarios de administración y negocios internacionales como muestra final. Se utilizaron como instrumentos dos encuestas validadas y de elaboración propia. Esta investigación señaló como resultado un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.890. Se llegó a la conclusión que la variable hábitos de estudio tiene relación estadística positiva con el aprendizaje autorregulado.

Robles (2020) en Lima, se efectuó un estudio descriptivo correlacional cuyo objetivo fue “Determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes en una universidad privada de Lima”. La muestra fue constituida por 53 estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de la carrera de contabilidad. A quienes se les aplicó el inventario de aprendizaje autorregulado de Linner, Harris y Gordon, y una escala de autoeficacia académicas. Esta investigación mostro como resultado un coeficiente de correlación Spearman de 0.734 entre las variables de estudio, señalando una relación directa. Se concluyó que los universitarios considerados como los más eficaces autorregulan su aprendizaje para conseguir un rendimiento académico exitoso.

Por su parte, Luna y Alvarez (2020) en Tacna, llevaron a cabo una investigación cuantitativa de diseño no experimental con nivel correlacional y corte transversal. El objetivo de dicho estudio fue “Determinar la relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes matriculados en la carrera de tecnología médica en la Universidad Privada de Tacna”. Investigación con 120 estudiantes de población y 92 fueron seleccionados como muestra de estudio. Los resultados observados

fueron que la variable autoeficacia académica y la dimensión estrategia ejecutiva tienen un coeficiente de correlación positiva moderada de 0.449, mientras que con la dimensión autorregulación cognitiva un coeficiente de correlación positiva de 0.325, por otro lado con la dimensión autorregulación en la motivación y afecto un coeficiente correlacional positiva de 0.398; asimismo una correlación positiva baja con la autorregulación en el control del ambiente (coeficiente correlacional de ,385). El estudio concluyó que hay una correlación positiva moderada entre las variables de la investigación.

Estrada et al. (2020) en Puerto Maldonado, presentaron una investigación con enfoque cuantitativo. El objetivo de la investigación fue “determinar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y el clima de aula en la carrera profesional de Educación Inicial de la Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora del Rosario”. El estudio fue no experimental correlacional con una población de 66 universitarios matriculadas en el 2018 y pertenecientes al primer, tercer y décimo ciclo; asimismo una muestra de 56 estudiantes. A los participantes se le aplicó el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA para inteligencia emocional y Escala de clima de aula (SES) de Marjoribanks para el clima de aula. Los resultados, demostraron que las variables tienen estadísticamente una correlación positiva y un coeficiente correlacional rho de Spearman de 0,677. El estudio concluyó que en los universitarios al desarrollar más su inteligencia emocional podrán tener un adecuado clima en su aula.

Cerna y Silva (2020) en Trujillo, se realizó un estudio de naturaleza cuantitativo. El estudio de diseño descriptivo transversal estableció como objetivo “Analizar y describir el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la facultad de ciencias administrativas y económicas de la Universidad Católica”. La población para dicha

investigación fue 515 estudiantes, obteniendo 108 universitarios como muestra final. A la muestra se aplicó el Inventario de Autorregulación para el aprendizaje (SRLI) y como técnica de recolección de datos la observación. Se obtuvieron como resultados niveles altos de aprendizaje autorregulado en la muestra de estudio. La proporción fue un 5 % nivel muy alto, 47 % alto, 43 % medio y un 6 % bajo. Se llegó a la conclusión que los estudiantes realizan estrategias dirigidas a su aprendizaje y a sus metas académicas.

Ipanaqué (2018) en Lima, se efectuó un estudio cuantitativo, correlacional de diseño no experimental transversal. La investigación tuvo como objetivo “Determinar la relación entre inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de economía pertenecientes a una universidad peruana”. La muestra fue representada por 186 estudiantes pertenecientes al sexto ciclo. Se aplicó como instrumentos dos cuestionarios respectivamente para cada variable. Se obtuvo como resultado una correlación positiva moderada entre la habilidad intrapersonal y autorregulación del aprendizaje. Otro resultado señala que la dimensión habilidad interpersonal tiene una correlación positiva alta con la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, las dimensiones de adaptabilidad y manejo de estrés tienen una correlación positiva moderada con la autorregulación del aprendizaje. Este estudio concluyó que la variable inteligencia emocional se correlaciona con la autorregulación del aprendizaje de manera positiva alta.

Finalmente, Ricalde (2018) en Lima presentó una tesis con enfoque cuantitativa básica, diseño no experimental correlacional. El objetivo de la investigación fue “Determinar la relación de las competencias emocionales con la variable aprendizaje autorregulado en los universitarios pertenecientes a la Escuela de Estomatología de la

Universidad Privada San Juan Bautista”. Asimismo, una población conformada por 158 estudiantes, obteniendo 63 como muestra final de la escuela de Estomatología para la investigación. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de Competencias Emocionales y el Cuestionario de Autorregulación. Se llegó a concluir que en los participantes las competencias emocionales tienen una relación significativamente con el aprendizaje autorregulado, obteniendo un valor de $r = 0.208$.

2.2.-Bases teóricas

2.2.1.- Inteligencia emocional

Un referente teórico de la IE es la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) quien señala que no solo el coeficiente intelectual explica la capacidad cognitiva, sino que además implica la inteligencia intrapersonal relacionada con el propio conocimiento de los sentimientos y la inteligencia interpersonal orientado a la conducta, sentimientos y motivaciones del individuo hacia otras personas. No cabe duda de que nos encontramos con dos tipos de inteligencias relacionadas con la IE y que contribuyeron a su definición (Molero et al., 1998). Gracias a esto, Salovey y Mayer (1990) se inspiraron para realizar investigaciones donde trataron IE como un subconjunto de la inteligencia social; y en la que explican cómo se procesaba la información emocional, por ende, la definieron como la habilidad que tiene un individuo al monitorear y discriminar sus emociones, así como sus sentimientos y de otros, además de ayudarlo a guiar sus pensamientos y sus acciones.

A partir de esta definición estos autores señalaron que IE se compone de tres habilidades: el primero percepción y apreciación de emociones; la segunda regulación emocional y para finalizar el uso de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). Posteriormente redefinieron el constructo IE, ya que reconocieron que omitieron su relación con los sentimientos y pensamientos (Dueñas, 2002). Acorde a lo anterior, Mayer y Salovey (1997) señalaron que la IE está relacionado a cuatro habilidades tales como: la habilidad para percibir y valorar las emociones; la habilidad que ayudan a acceder y/o generar sentimientos; la habilidad para el entendimiento de las emociones; finalmente, la habilidad que logrará reflexionar acerca de las emociones, y todo esto para contribuir al crecimiento emocional e intelectual.

Empero, no fue hasta la publicación de la investigación titulada “Emotional Intelligence” por el psicólogo Goleman (1995) que el término IE tuvo una relevancia notable, y nos habla del autoconocimiento de las emociones, la capacidad de controlar las emociones, la automotivación, el reconocimiento de emociones ajenas y control de nuestras relaciones interpersonales. Planteándonos que la IE está ligada tanto a competencias cognitivas como a rasgos de la personalidad (Goleman, 2011). De forma similar, Goleman (1995) señaló que la IE está relacionada a características como: la automotivación, regulación del humor, manejo de las decepciones, empatía y hasta generar esperanza, dichas habilidades necesarias para el éxito en problemas (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Pudiera decirse que nos encontramos ante dos conceptualizaciones diferentes; considerando la IE por un lado como habilidad y por el otro, como un rasgo de personalidad (Pérez et al., 2005).

Posteriormente otros autores como Bar-On (1988; 1997), quien enfatizó que IE es la combinación de habilidades emocionales, personales, así como interpersonales que ayudará al individuo a responder a las demandas del medio; es decir, influye directamente en el bienestar emocional. Tal planteamiento señala que la inteligencia general estará determinada tanto por la inteligencia cognitiva como emocional (Bar-On y Parker, 2018). Mientras, Shapiro (1997) afirma que la IE se relaciona con cualidades emocionales que ayudarán al éxito, y será a través de la empatía, comprender y expresar los sentimientos, controlar el genio, ser independiente, desarrollar adaptación, simpatía, solucionar problemas interpersonales, persistir, ser cordial, ser amable y respetar. Otros autores influyentes en este campo fueron Cooper y Sawaf (1997), quienes señalaron como aptitud de captar, entender y usar las emociones como IE. Asimismo, destacaron que está integrada por la alfabetización, agilidad, profundidad y alquimia emocional.

Por otro parte, Martineaud y Engelhart (1996) explican que la IE hace alusión a la capacidad de leer nuestros sentimientos, controlar los impulsos y hasta mantenernos tranquilos y optimistas ante algunas pruebas. En esta misma dirección, Bello-Dávila et al. (2010) señalaron que la IE se interconecta de alguna manera con el humor, el optimismo, estrés ocupacional, la resiliencia, la motivación, y hasta con la felicidad. Concretamente se ve reflejada el gran interés en las emociones y demostrando que la verdadera medida de la inteligencia humana ya no solo es el cociente intelectual (Molero et al. 1998).

2.2.1.1.-Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

Los hallazgos de las investigaciones científicas sobre IE ha generado la elaboración de modelos. Estos se dividen en: modelos de habilidad y modelos mixtos. A continuación, se describe los más representativos:

2.2.1.1.1.-Modelo de Inteligencia Emocional basado en la habilidad mental

Modelo que también se le denomina las cuatro ramas de la inteligencia emocional y fue propuesto por Mayer y Salovey en 1997. Sin embargo, los autores lo reformularon hasta el año 2000 e incluyeron a la empatía como componente. Este modelo tiene un enfoque cognitivo, y con una clara relevancia a las aptitudes mentales que ayudarán a reconocer y clasificar las emociones (Goleman, 2000).

Basado en la idea que las emociones tienen un uso adaptativo con los que se pueda dar solución a problemas o ayudar a la adaptación al entorno (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Considerado el modelo más utilizado y dividido en cuatro ámbitos jerárquicamente ordenados.

- 1) **Percepción, evaluación y expresión de las emociones:** hace alusión a esa habilidad que ayudará a percibir las propias emociones y la del otro individuo. Si las emociones son valoradas correctamente por el individuo le permitirá distinguir las expresiones emocionales. Es decir, será la precisión de la persona con la cual identifique las emociones en los demás dentro de un contexto para modificar y regular su comportamiento, así como expresarlo adecuadamente (Mayer y Salovey, 1997). En otras palabras, estará relacionada con sub- habilidades: a) habilidad de identificación emocional en sensaciones y estados físicos b) habilidad de identificación emocional hacia otros individuos c) habilidad de

expresión emocional y de necesidades relacionadas a estas d) habilidad de discriminar la adecuada o inadecuada expresión sentimental (Mayer y Salovey, 1997; Mestré et al., 2008).

- 2) **Facilitación emocional del pensamiento:** implica hacer uso de las emociones para potenciar los pensamientos, así como resolver los problemas. De este modo se integra las emociones a los procesos cognitivos (Mayer y Salovey, 1997).
- 3) **Comprender y analizar las emociones:** habilidad importante que se refiere al conocimiento de las emociones y su transformación en otra, así como entender los estados emocionales contradictorios (Mayer y Salovey, 1997). Se puede decir que, será conocer el sistema emocional en un nivel cognitivo (Fragoso-Luzuriaga, 2015).
- 4) **Regulación reflexiva de emociones:** es una habilidad relacionada a gestionar las emociones que ayuda al individuo a tener un comportamiento adecuado. También refiere que es la capacidad de enfrentar las emociones negativas como positivas, así como reflexionar sobre ellas y lograr una adecuada adaptación (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

2.2.1.1.2.-Modelos mixtos

En referencia a estos modelos teóricos se definen de esta forma porque ya no solo implica habilidades sino ya un grupo de destrezas, competencias, objetivos y rasgos de personalidad (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

2.2.1.1.2.1.- Modelo de competencias emocionales de Goleman (CE)

Este modelo fue desarrollado por el psicólogo Goleman (1995) y basado en las competencias, incluyendo las habilidades afectivas y cognitivas. Por otra parte, la IE sobrepasa lo cognitivo estableciendo una relación entre el Cociente Emocional (CE) y el Cociente intelectual (CI), con lo cual se considera este modelo de mucha relevancia en el ámbito laboral y organizacional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Inicialmente el modelo estaba compuesto por cinco dimensiones incluyendo: conciencia emocional, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1995). En esta propuesta las tres primeras están relacionadas con el propio yo, mientras las otras dimensiones dependen de los individuos (Dueñas, 2002). Sin embargo, posteriormente el autor lo modificó en cuatro grupos y, a su vez, lo estructuró por aptitudes emocionales:

- 1) **Autoconciencia emocional:** relacionado al conocimiento de uno mismo, es decir la habilidad para entender las preferencias, sensaciones, estados y señales internas de cada persona (Goleman,1995). También implica utilizar las emociones para guiar las acciones y la aptitud personal que tendrá relación con confianza en uno mismo, así como con la autoevaluación (Alviárez y Pérez, 2009).
- 2) **Autocontrol:** relacionado con el control de sentimientos, estados de ánimo, impulsos y el manejo del mundo interno, así como buscar beneficios (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

- 3) **Conciencia social:** dimensión relacionada con reconocer los sentimientos, las preocupaciones y las necesidades ajenas. Asimismo, con la empatía y conciencia organizacional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).
- 4) **Manejo de las relaciones interpersonales:** son habilidades relacionadas con el buen manejo de las relaciones y establecer buenas redes de soportes (Goleman, 2002). Esta dimensión incide en el liderazgo, solución de conflictos y en la contribución con el equipo (Goleman, 2011).

2.2.1.1.2.2.- Modelo de la inteligencia emocional social - Bar-On

Partiendo, entonces, de la idea de Bar-On (1997) que la IE es la capacidad de entendimiento de las propias emociones y que éstas serán útiles para ser eficaces y exitosos en nuestras vidas; así diseñó un modelo y lo definió como Emotional Social Intelligence (ESI, en castellano Inteligencia Emocional Social). Modelo que tendrá como base las habilidades sociales y emocionales; además, desarrollándolo en cinco componentes (Danvila y Sastre, 2010).

- 1) **Componente intrapersonal:** implica que el individuo tendrá conciencia de sus propias emociones y autoexpresión. Esta dimensión está relacionada con la comprensión emocional, asertividad, autorrealización, independencia y autoconcepto.
- 2) **Componente interpersonal:** involucra la empatía, la responsabilidad social y las relaciones personales satisfactorias (Fragoso-Luzuriaga, 2015)
- 3) **Componentes de adaptabilidad:** implica el manejo al cambio que tiene el individuo. Dimensión relacionada con dar solución a los problemas, las pruebas ante la realidad y la flexibilidad (Bar-On, 1997).

- 4) **Componentes del manejo del estrés:** dimensión que incluye la tolerancia que se tiene ante estados de tensión física o mental; y el mejor manejo de los impulsos, es decir, la capacidad de controlarse (Bar-On, 1997).
- 5) **Componente del estado de ánimo:** involucra tanto la felicidad como el optimismo integrándose al humor y motivación en la vida (Bar-On, 1997; Frago-Luzuriaga, 2015).

Las cinco habilidades descritas anteriormente van a intervenir en la capacidad del individuo a enfrentar las exigencias medioambientales considerándolas como modelo para el bienestar psicológico y la adaptación (Danvila y Sastre, 2010). Como señalan Trombini y Mancini (2011) estas habilidades podrán ser aplicadas en el ámbito laboral, educativo y médico clínico.

2.2.1.-Aprendizaje autorregulado

La autorregulación tiene sus inicios desde un enfoque sociocognitivo en la teoría de aprendizaje social desarrollado por Bandura (1989), definiéndola como la organización autónoma a través del cual aspectos cognitivos, afectivos o motivacionales dirigen un camino de acción. En la misma línea, Panadero y Tapia (2014) consideran autorregulación cuando se realiza el control de pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante estrategias personales, hacia objetivos predeterminados. En el campo educativo, el aprendizaje autorregulado será el proceso activo mediante el cual los estudiantes van a monitorizar, regular y controlar sus componentes cognitivos, motivacionales y conductuales, con la intención de lograr metas deseadas (Rosário, 2004; Zeidner et al., 2000). Bajo esta perceptiva el aprendizaje autorregulado incide a su vez

tanto sobre la metacognición como sobre la motivación intrínseca y acciones estratégicas (Perry, 2002). En la misma línea, el proceso de autorregulación se hará uso de un método de aprendizaje estructurado sistemáticamente y que tiene con fin la mejora en los resultados académicos (Zimmerman, 2001).

De esta manera, los estudiantes autorreguladores son considerados participantes activos constructivos en su proceso de aprendizaje, y serán capaces de monitorearlo y regularlo, pero siempre orientados hacia sus resultados (Pintrich y Schrauben, 1992). Por lo tanto, la capacidad de autorregulación permite un aprendizaje autónomo con uso de estrategias, siendo un predictor de éxito académico (Núñez et al., 2006). De modo similar, Torrano y Gonzáles (2004), precisan que aquellos alumnos que tienden a tener un proceso proactivo en su aprendizaje están automotivados y sobre todo tienden a utilizar estrategias, lo que conlleva a tener mayor probabilidad de tener éxito en sus resultados académicos. En consonancia con lo descrito, el aprendizaje autorregulado representa el paraguas y que bajo él se hallan estrechamente vinculadas la autoeficacia, volición y estrategias cognitivas, todo en un enfoque integral (Panadero, 2017).

2.2.1.2.-Modelos teóricos de aprendizaje autorregulado

Dentro de los modelos más extendidos en los últimos años se considera los desarrollados por los siguientes autores: Zimmerman (2000), Winne (1996, 1997), Boekaerts (1999); así como el trabajo en conjunto de Boekaerts y Niemivirta (2000). A continuación, se describe el modelo más reconocido de Zimmerman (2000) con base

sociocognitiva; asimismo, el modelo desarrollado por Pintrich (2000) por ser una síntesis más importante desarrollada hasta el momento (Puustinen y Pulkkinen, 2001).

2.2.1.2.1.-Modelo de Barry Zimmerman

Un referente teórico es Zimmerman (1986) quien planteó que el aprendizaje autorregulado es el proceso que activa y mantiene la cognición para lograr objetivos de aprendizajes académicos; es decir, el estudiante mediante un proceso auto- directivo convertirá la capacidad mental en meta académica. Al respecto hay que señalar que desarrolló dos modelos con anterioridad. El primer modelo denominado el “Análisis Triádico de la autorregulación”, que hace referencia a la interacción del ambiente, el comportamiento, y la dimensión personal como formas de autorregulación (Zimmerman, 1989). Seguido, el modelo multi niveles que hace referencia a la instrucción y adquisición de la habilidad de autorregulación (Zimmerman, 2000). Posteriormente, se desarrolló el modelo cíclico de fases de Zimmerman (2000), en el que propone que un proceso de autorregulación se producirá con las siguientes fases cíclicas: previsión, control y autorreflexión.

- 1) **Fase de previsión o planificación:** en esta fase se formularán los objetivos concretos, así como planificar acciones de aprendizaje (García, 2012). Ocurre previo a la actividad de aprendizaje realizándose el proceso de análisis de la tarea y la automotivación para la ejecución (Panadero y Tapia, 2014).

- a. Análisis de la tarea: fase inicial donde el estudiante valora su capacidad para realizar la tarea, define sus estrategias y planifica actividades (Winne, 2001). Es decir, se establecerán los objetivos y la planificación estratégica.
- b. Utilización de creencias y valores motivacionales: estas se relacionan con la autoeficacia, las expectativas sobre los resultados, intereses intrínsecos y la orientación hacia metas como subprocesos (Zimmerman y Campillo, 2003).

2) Fase de ejecución o control volitivo: fase que involucra la realización de la actividad o tarea. Destaca en esta fase los siguientes procesos:

- a. Auto observación: proceso que guiará los esfuerzos de autocontrol, así como el seguimiento, las condiciones y los efectos que están relacionados con el propio desempeño (Zimmerman y Campillo, 2003).
- b. Autocontrol: se caracteriza por el uso de técnicas específicas que dirigen el aprendizaje y con ello un conjunto de estrategias específicas que ayudarán a realizar las metas establecidas; por ejemplo, subrayar un texto o hacer un resumen (Zimmerman y Campillo, 2003). Asimismo, otras estrategias de tipo metacognitivos como: auto -instrucciones e imágenes mentales. Autores como Panadero y Tapia (2014) adicionan a esta fase las estrategias de gestión de tiempo, control del entorno y la búsqueda de ayuda; asimismo, como estrategias de tipo motivacional los siguientes: incentivar el interés y auto- consecuencias.

3) Fase de autorreflexión: está relacionada con la valoración del trabajo y juicio sobre los resultados y proceso, pero también se analizará en qué medida se

hicieron los objetivos (García, 2012). También se tratará de justificar la causa de su éxito o fracaso.

- a. Auto-juicio: el estudiante juzga la ejecución de su actividad, compuesta por la autoevaluación y las atribuciones causales.
- b. Auto-reacción: relacionado con las reacciones emocionales y cognitivas del estudiante ante sus auto juicios.

2.2.1.2.2.-Modelo de Pintrich

Pintrich (2000) propuso que el aprendizaje autorregulado se relaciona con los siguientes procesos: motivacionales, cognitivos y relativos al contexto (Montero y De Dios, 2004). En el primer proceso motivacional, destaca las metas de logro, las expectativas del éxito o fracaso, la autopercepción de competencias y habilidades, creencias de control y respuestas emocionales. En el segundo proceso denominado cognitivos hace referencia a estrategias de autorregulación cognitiva como de aprendizajes, metacognición y activación de conocimientos previos. El tercer proceso relativo al contexto del aprendizaje es orientado a las características de la actividad, contexto en el que se realiza la actividad, como está estructurada la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del maestro e interacciones entre alumnos y maestros (Montero y De Dios, 2004). Todos estos procesos, no sólo están relacionados entre sí, sino responden a una estructura en función a las siguientes fases:

- 1) **Fase de previsión, planificación y activación:** en esta fase se llevan a cabo procesos cognitivos como el establecimiento de metas y activación

de conocimientos previos, entre los procesos motivacionales se encuentran la activación de juicios de autoeficacia, así como el interés por la actividad. Y dentro de los procesos conductuales encontramos la gestión del tiempo y el esfuerzo. Finalmente, en procesos contextuales será el análisis de las condiciones para desarrollar la actividad y estructuración del espacio de aprendizaje (Pintrich, 2000).

- 2) **Fase de auto observación o monitoreo:** implica principalmente el proceso de autoobservación cognitiva, respecto al proceso motivacional habrá conciencia de la eficacia para realizar la tarea, así como el interés que ésta genera. Por otro lado, el proceso conductual implica que el estudiante analice el tiempo para completar la tarea y las dificultades, así como el esfuerzo que necesitará para desarrollarlo. Asimismo, habrá una autoobservación contextual que implica considerar la condición del entorno, las instrucciones por parte del maestro, las características que tiene la tarea y los materiales disponibles (Pintrich, 2000).
- 3) **Fase de control:** En esta fase habrá procesos de control relacionados a estrategias y acciones que ayudarán la ejecución de la tarea. Para el proceso de cognición el estudiante activará estrategias de repetición, elaboración y organización; mientras en el proceso motivacional se desarrollará actividades de interés, percepción de utilidad y significación de la tarea. Finalmente, en el proceso contextual hará referencia a la búsqueda de ayuda como al control del entorno (Pintrich, 2000).

- 4) **Fase reacción y reflexión:** En esta fase se realizarán juicios y atribuciones con respecto al proceso de desarrollo. Pintrich (2000) afirma que el proceso motivacional habrá reacciones afectivas, mientras para el proceso de contexto habrá evaluación de la tarea y contexto.

Pintrich afirma que estas fases se manifiestan en forma dinámica o simultánea, más no en ese orden necesariamente. Asimismo, habrá interacciones de los procesos dentro de cada fase (Pintrich, 2000). Algo importante que se destaca de este modelo es que incluye al contexto como parte de la autorregulación en comparación con otros modelos. Así como el estudiante puede cambiar o modificar ese contexto (Torrano y González, 2004). Es así que, al analizar a la IE (Mayer y Salovey, 1997) y a los modelos de autorregulación de los aprendizajes (Rosário, 2004; Zeidner et al., 2000); existen argumentos suficientes para plantear las siguientes hipótesis; así como para, verificar la veracidad de las mismas.

2.3.-Formulación de hipótesis

2.3.1.-Hipótesis general

H_G: La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

H₀: La inteligencia emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

2.3.2.-Hipótesis específicas

- H_{E1}: La atención a los sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

H₀₁: La atención a los sentimientos no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

- H_{E2}: La claridad emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

H₀₂: La claridad emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

- H_{E3}: La reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

H₀₃: La reparación emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1.- Método de la investigación

Por la naturaleza de la investigación está reposo sobre el método hipotético deductivo, al respecto Sánchez (2019) señala que este método desarrolla conocimientos a partir de juicios generalizados, permitiendo generar conclusiones particulares; y es más se contrasta la veracidad o falsedad de la hipótesis con la finalidad de incrementar la teoría de lo estudiado. En concordancia, Arispe et al. (2020) señalan que se confrontan las conclusiones con los hechos. De esta manera, en el presente estudio se analizó las variables IE y aprendizaje autorregulado a partir de premisas generales para llegar a conclusiones particulares en la muestra investigada.

3.2.- Enfoque de la investigación

En referencia, al enfoque de la investigación esta se abordó desde el cuantitativo. Mediante el cual se llevó a cabo un conjunto de procesos secuenciales y probatorios, caracterizado por utilizar la recolección de datos y análisis estadístico de datos para probar la hipótesis, y así se establecerá pautas de comportamiento o comprobación de

teorías (Hernández et al., 2014). Al respecto, Maxwell (2019) señala que el enfoque cuantitativo tendrá una visión positivista de la mensurabilidad, así como la verificación de hechos; también estudia variables a diferencia de otro enfoque. Así, la corriente de pensamiento que guio la investigación fue el paradigma positivista. Como lo afirma Ramos (2015) es indispensable conocer y determinar el paradigma en un proceso investigativo para tener clara la concepción de la realidad del fenómeno de estudio. Así, lo mensurable se aplicó al estimar el grado de relación entre la IE y el aprendizaje autorregulado.

3.3.- Tipo de investigación

Según lo planteado, la investigación fue de tipo aplicada; porque implico utilizar las bases teóricas ya existentes para estudiar una realidad, así como comprenderla e interpretarla. Para Lozada (2014), este tipo de investigación generará nuevos conocimientos teóricos, a la vez que se puede aplicar en problemas de la sociedad. De esta manera, los aportes teóricos de las variables IE y aprendizaje autorregulado repercutirán en las soluciones prácticas en la universidad estudiada. Asimismo, Tamayo y Tamayo (2003) destaca que este tipo de investigación no desarrollan teorías sino buscará la confrontación de la teoría ante la realidad.

3.4.-Diseño de la investigación

El proceso de investigación tuvo un diseño no experimental, puesto que ambas variables se observaron tal como se desarrolló en su ambiente natural, sin manipulación por parte del investigador. Como lo afirma Hernández y Mendoza (2018) este tipo de estudio no

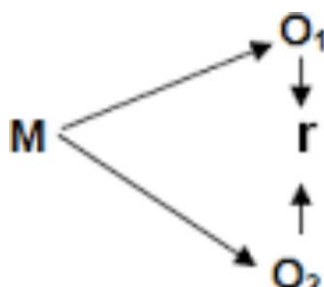
hará variar en forma intencional las variables, sino que dentro de su contexto natural se observará y medirá, para luego analizarlas.

3.4.1. Corte

Cabe destacar que el estudio tuvo un corte transversal porque fue realizado en un único momento de tiempo. Tal como lo señala Sánchez (2014) un estudio transversal es una investigación observacional que mide las variables en un determinado momento. En concordancia Canales et al. (1994) señalan que en un corte transversal se estudiarán las variables de forma simultánea en un corte único de tiempo, aquí no es importante como los fenómenos se dan.

3.4.2. Alcance

Por otro lado, en vista de que se pretendió determinar si la variable IE se relaciona con la variable aprendizaje autorregulado el nivel de investigación fue correlacional. En palabras de Hernández y Mendoza (2018) dicha investigación permite analizar en un contexto natural o particular la relación o grado de asociación de conceptos, así como categorías o variables permitiendo conocer su relación en términos estadísticos.



Donde:

M = Estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica

O₁ = Observación de la variable Inteligencia emocional.

O_2 = Observación de la variable Aprendizaje autorregulado.

r = Es el coeficiente de correlación

3.5.-Población, muestra y tipo de muestreo

3.5.1.-Población

En la selección de la población fue delimitada por los objetivos de la investigación y estuvo compuesta por 100 estudiantes de la escuela profesional de lengua y literatura del I al III ciclo académico de una universidad pública de Ica, durante el periodo 2023. De acuerdo con Hernández et al. (2014), población es el conjunto de casos que coinciden en determinadas especificaciones. Asimismo, Fracica (1998) planteó población como el conjunto de unidades de muestreo.

3.5.2.-Muestra

Concretamente Hernández y Mendoza (2018) afirman que la muestra es un subgrupo representativo de la población donde se realizará la recolección de datos; además, tiene la característica de ser estadísticamente representativa de dicha población. De igual forma, Bernal (2010) afirma que es parte de la población donde se realizará tanto la medición como la observación de las variables de estudio. Asimismo, se tuvo en cuenta como referencia la siguiente fórmula estadística de Cochran (1977).

$$n = \frac{N * Z\alpha^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z\alpha^2 * p * q}$$

Donde:

- N (Total de población) = 100
- $Z\alpha$ (Nivel de seguridad) = 95% = 1.96

- $p =$ (proporción de egresados anualmente de la escuela profesional de lengua) = 50% = 0.5
- q (complemento de la proporción esperada) = $1-p$
- $d =$ precisión (5%=0.05)

Unidad de análisis:

En la investigación la muestra estuvo constituida por 80 estudiantes universitarios de la escuela profesional de lengua y literatura de una universidad pública de Ica del periodo 2023.

3.5.3.-Tipo de muestreo

En la selección de la muestra de la investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. En tal sentido, Hernández y Mendoza (2018) refieren que este tipo de muestreo consiste en la selección de las unidades de acuerdo con sus características y contexto del estudio, no dependerá de la probabilidad.

3.5.4.-Criterios de selección

3.5.4.1. Criterios de inclusión

- Discentes de ambos sexos.
- Discentes que accedan a participar voluntariamente del estudio.
- Discentes que asisten o participan regularmente de los ciclos lectivos.
- Discentes matriculados de la escuela profesional de lengua y literatura.

3.5.4.2.-Criterios de exclusión

- Discentes que no desean participar en la investigación.
- Discentes que decidan retirarse del estudio.

- Discentes de otras carreras profesionales.
- Discentes de otras universidades.

3.6.- Variables y operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala valorativa (niveles – rangos)
Inteligencia emocional (Variable 1)	Capacidad para reconocer, interpretar, comprender, administrar y regular las emociones tanto para afrontar y adaptarse a un contexto dado como en las relaciones interpersonales (Goleman, 1995).	Es el uso de habilidades que una persona pone sobre sus emociones y también las de los demás, para lograr una respuesta adecuada y/o usarlo como estrategia adaptativa frente a situaciones del entorno.	Atención emocional	<ul style="list-style-type: none"> Percepción emocional personal Percepción emocional interpersonal 	1,2,3, 4,5,6, 7,8	Ordinal: Escala Likert (5) Totalmente de acuerdo (4) Muy de acuerdo (3) Bastante de acuerdo (2) Algo de acuerdo (1) Nada de acuerdo	Bajo: 24-65 Adecuado: 66-98 Alto: 99-120
			Claridad emocional	<ul style="list-style-type: none"> Integración de la emoción y la razón Empatía 	9,10,1 1,12,1 3,14,1 5,16		
			Reparación emocional	<ul style="list-style-type: none"> Regulación emocional personal. Resolución de conflictos interpersonales. 	17,18, 19,20, 21,22, 23, 24		

Tabla 2*Operacionalización de la variable aprendizaje autorregulado*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Escala valorativa (niveles – rangos)
Aprendizaje autorregulado (Variable 2)	Conjunto de conductas y estrategias que permite transformar las habilidades mentales en habilidades académicas para un proceso de enseñanza aprendizaje autodirigido y constructivo (Zimmerman,2001)	Proceso donde el estudiante regula el qué, cómo, cuándo y dónde aprender para lograr una individualización del aprendizaje.	Fase de planificación	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de la tarea ● Creencias motivacionales 	1,5 ,9,12	Ordinal: Escala Likert (5) Siempre (4) Muchas veces (3) Algunas veces (2) Pocas veces (1) Nunca	Inicio: 12-28 Progreso:29-45 Logrado:46-60
			Fase de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> ● Autocontrol ● Auto- observación 	3,6 ,8,10		
			Fase de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Juicios personales ● Reacciones o auto - reacciones 	2,4, 7,11		

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1.-Técnica

La encuesta constituyó la técnica utilizada en la investigación. Al respecto, la técnica es considerada como un procedimiento donde se recoge la información útil y, está relacionado con el método de la investigación como con el perfil filosófico (Rojas, 2011).

3.7.2.- Descripción de instrumentos

Un instrumento de medición será todo recurso utilizado para recolectar información o datos que se requiera para la investigación (Hernández et al., 2014). Cabe resaltar que el cuestionario como instrumento está diseñado para que la información recabada sea cuantificada y universalizada (López et al., 2019).

Así, el instrumento seleccionado para la variable IE fue el cuestionario denominado TMMS-24 que fue desarrollado en España. Al ser una versión reducida y adaptada del Trait Meta-Mood Scale (TMM-48) de Salovey y Mayer, esta estuvo estructurada por 24 ítems. La distribución fue del 1 al 8 para la dimensión de atención emocional, a su vez, 9 al 16 para la dimensión claridad emocional y los ítems 17 al 24 para la dimensión reparación emocional (Fernández- Berrocal et al., 2004).

Tabla 3*Descripción del instrumento TMM-24*

Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable inteligencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) ● Autor: Fernández-Berrocal Pablo, Extremera Pacheco Natalio y Ramos Diaz Natalia ● Año: 2004 ● N.º de ítems: 24 ● Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva ● Tiempo: 10 minutos ● Población: Estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica ● Estructura: Tres dimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) ● Escala de medición: Escala de Likert

Nota. La tabla expone datos de la ficha técnica de TMMS-24 desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (2004).

En lo que respecta al constructo aprendizaje autorregulado se utilizó el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA). Este instrumento fue diseñado en base al modelo de Barry Zimmerman (2000), en donde autorregular el aprendizaje consta de tres fases cíclicas: preparación, desempeño y autorreflexión.

El IPAA fue desarrollado por Rosário et al. (2007) y adaptada por Bruna et al. (2017). Por su parte, Torrano y González (2004) señalan que se trata de un cuestionario de auto reporte, muy práctico en su diseño y de fácil aplicación. Este instrumento estuvo conformado por 12 ítems y está relacionado con fases, tales como: Planificación, Ejecución y Evaluación (Bruna et al., 2017).

Tabla 4*Descripción del instrumento IPPA*

Ficha técnica del instrumento de recolección de datos para la variable aprendizaje autorregulado
<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre: Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA) ● Autores: Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. ● Año: 2017 ● N.º de ítems: 12 ● Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva ● Tiempo: 15 minutos ● Población: Estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica ● Objetivo: Medir el proceso de autorregulación en los estudiantes universitarios ● Estructura: Tres dimensiones (Planificación, Ejecución y Evaluación) ● Escala de medición: Tipo escala de Likert

Nota. La tabla expone datos de la ficha técnica del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA) adaptado por Bruna et al. (2017).

3.7.3.- Validación

En torno a la validación Hernández et al. (2014) señalan que es el grado que un instrumento mide realmente la variable que se medirá en el estudio. A su vez, García de Yébenes et al. (2009) señalan que la validez representa la capacidad de medir para lo que fue diseñado el instrumento. Para que los instrumentos de la investigación cuenten con esta cualidad y muestren su eficacia se realizó un juicio de expertos.

Tabla 5*Juicio de expertos que validaron los instrumentos del estudio*

Nº	Experto	Aplicabilidad
Experto 1	Dra. Melba Vásquez Tomás	Si
Experto 2	Mg. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar	Si
Experto 3	Dra. Rossana Alicia Castillo Martínez	Si
Experto 4	Dra. María del Pilar Castillo Martínez	Si
Experto 5	Mg. Walter Junior Meza Salas	Si

3.7.4.- Confiabilidad

La confiabilidad es entendida como el grado de similitud en los resultados cuando aplicamos repetidas veces un instrumento a un mismo individuo u objeto de estudio (Hernández et al., 2014). En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos el TMM-24 y el IPAA, se aplicó un estudio previo mediante una prueba piloto a 28 discentes con características similares a la población de estudio, asimismo se tuvo en cuenta el consentimiento informado correspondiente. Por lo antes dicho, Hernández et al. (2014) señalan que aplicar el instrumento a una pequeña muestra permitirá conocer su pertinencia y eficacia.

Ya obtenido los datos de la prueba piloto, se procedió a analizar en el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS 26) (International Business Machines [IBM], 2023) y se aplicó la prueba de coeficiente Alpha de Cronbach; porque las preguntas de ambos instrumentos tienen alternativas múltiples (politómicas). Para la interpretación y análisis de la confiabilidad se tuvo en cuenta lo establecido en la siguiente tabla:

Una vez realizado este proceso de análisis, se observó que ambos instrumentos obtuvieron óptimos niveles de confiabilidad. Considerando a lo establecido por Ruiz (2002) ambos instrumentos lograron muy altos niveles de consistencia interna en el coeficiente del Alfa de Cronbach (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad para los instrumentos

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0.80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Nota. Magnitudes definidas por Ruiz (2002).

El fundamento para esta interpretación es que la escala de IE obtuvo un coeficiente de 0.955 y la de aprendizaje autorregulado un coeficiente de 0.872 (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Estadísticas de fiabilidad

Cuestionario	N° de elementos	Alfa de Cronbach
Inteligencia emocional	24	0.955
Aprendizaje autorregulado	12	0.872

3.8.-Plan de procesamiento y análisis de datos

Una vez conocida la validez y confiabilidad de los instrumentos se procedió a la recolección de los datos a la muestra correspondiente; así como, el consentimiento

informado. Luego se procedió analizar los datos en el programa SPSS (IBM, 2023) y Microsoft Excel (Microsoft, 2023), de esta manera se realizó lo siguiente:

- a) Estadística descriptiva: Se estimó medidas de tendencia central (promedio), de dispersión (desviación estándar) y valores mínimos-máximos.
- b) Estadística inferencial: En la identificación de la relación entre la variable IE y la variable aprendizaje autorregulado se usó pruebas inferenciales.

Con respecto a las hipótesis, dentro de la investigación una vez obtenido los datos se realizó la prueba de normalidad Kolmogorow - Smirnov, ya que se contó con una muestra de 80 participantes. Del análisis de normalidad se encontró valores de significancia de las variables menores del nivel de significancia teórica ($p < 0.05$) en tal sentido las variables no presentan normalidad en sus datos. Entonces se aplicó la prueba no paramétrica en este caso Rho Spearman para realizar la prueba de hipótesis correspondiente.

3.9.-Aspectos éticos

Para el desarrollo de la presente investigación se gestionaron las autorizaciones institucionales correspondientes a la Escuela Profesional de lengua y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Asimismo, se firmó y tomó las medidas necesarias para cumplir con el artículo 6 y 7 del capítulo III del Código de Ética para la Investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (UPNW, 2023). De esta manera, se aplicó un protocolo de consentimiento informado a todos los participantes. Y en general, se reserva la información personal que cada

participante de la muestra proporcional; garantizando así, el anonimato de cada uno de ellos (Nduna et al., 2022).

Adicionalmente, se realizó verificación de originalidad con el programa Turnitin (2023) y se evitó que no supere el 20% de nivel de similitud. Del mismo modo la citación y referenciación de fuentes de información se realizó de acuerdo con las Normas de la American Psychological Association (2019) APA 7ma edición.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

Los cuadros y gráficos presentados a continuación reportan los hallazgos del análisis realizado de manera descriptiva e inferencial de cada una de las variables y sus dimensiones.

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

4.1.1.1. Categorización de las variables

La tabla 8 expone los hallazgos correspondientes a la categorización de la variable y sus respectivas dimensiones, tal como se aprecia se obtuvo en la variable IE el puntaje mínimo de 53 y el máximo de 107; en cuanto a sus dimensiones los puntajes hallados se encontraron entre 10 como mínimo y 40 como puntos como máximo, el cuadro también muestra los niveles considerados para valorar la variable con sus rangos.

Tabla 8

Categorización de la variable Inteligencia emocional

Variable y dimensiones	N	Puntajes			Niveles	
		Min	Max	Bajo	Adecuada	Alto
Inteligencia emocional	80	53	107	24-65	66-98	99-120
Atención emocional	80	10	38	8-18	19-29	30-40
Claridad emocional	80	13	37	8-18	19-29	30-40
Reparación emocional	80	16	40	8-18	19-29	30-40

En la tabla 9, se encuentran reportados la categorización de la variable Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones; encontrándose que para la variable los puntajes fueron 29 como valor mínimo y 58 como máximo, así también en sus dimensiones quedo establecido que los puntajes van entre 8 como mínimo y 20 máximo; los niveles considerados para medir la variable también se encuentran expuestos junto con sus rangos.

Tabla 9

Categorización de la variable Aprendizaje autorregulado

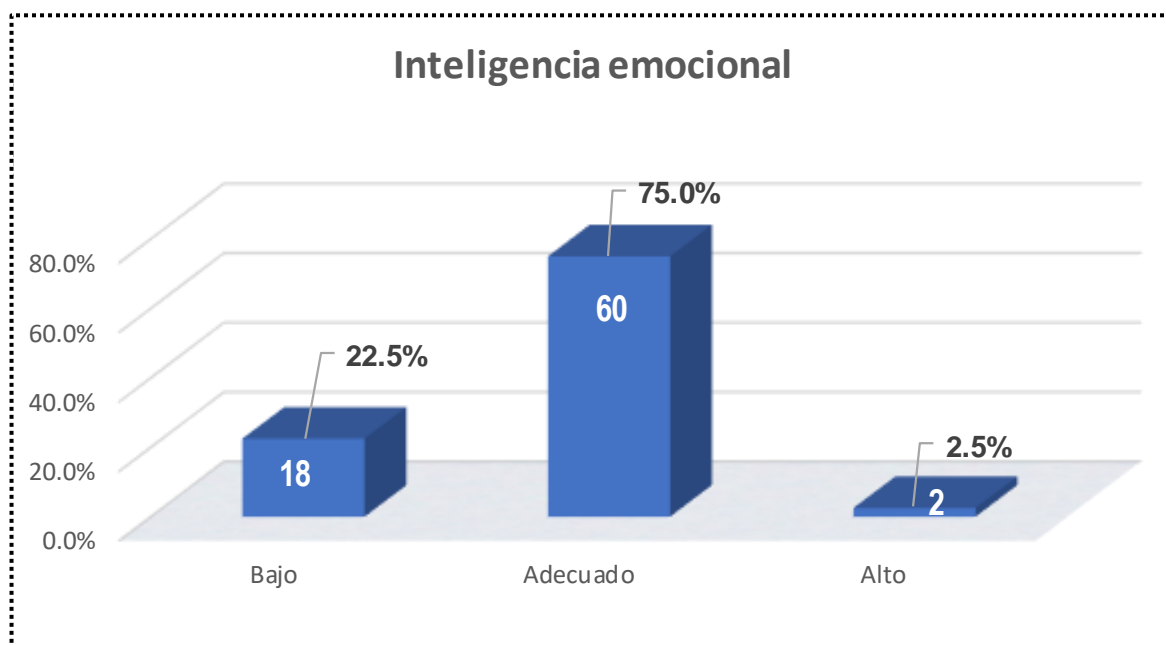
Variable y dimensiones	N	Puntajes			Niveles	
		Min	Max	Inicio	Progreso	Logrado
Aprendizaje autorregulado	80	29	58	12-28	29-45	46-60
Fase de planificación	80	8	20	4-8	9-14	15-20
Fase de ejecución	80	9	20	4-8	9-14	15-20
Fase de evaluación	80	9	20	4-8	9-14	15-20

4.1.1.2. Análisis descriptivo de la variable Inteligencia emocional

En la tabla 10 y figura 1, se exponen los resultados del análisis descriptivo de la variable Inteligencia emocional, indicando al respecto que, del total de los participantes, el 22,5% (18 estudiantes) perciben tener un bajo nivel de inteligencia emocional, el 75% (60 discentes) perciben que su nivel es adecuado, y el 2,5% (2 estudiantes), refieren tener un alto nivel de inteligencia emocional.

Tabla 10*Niveles de la variable Inteligencia emocional*

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Bajo	18	22.5
	Adecuado	60	75.0
	Alto	2	2.5
	Total	80	100.0

Figura 1*Frecuencia de niveles variable Inteligencia emocional*

Así también la tabla 11 y figura 2, exponen los hallazgos del análisis descriptivo de las dimensiones correspondientes de IE, encontrando que en la primera dimensión Atención emocional del total de participantes, el 10% (8 discentes) tienen bajo nivel de atención emocional, 66,3% (53 discentes) se encuentran en nivel adecuado, y el 23,7% (19 discentes) tienen nivel alto de atención emocional; en cuanto a la segunda dimensión

claridad emocional, el 15% (12 discentes) reportan bajo nivel en esta dimensión, el 67,5% (54 discentes) su claridad emocional se encuentra en nivel adecuado, y el 17,5% (14) presentan alto nivel de claridad emocional. Por último, en la tercera dimensión Reparación emocional, el 2,5% (2 estudiantes) presentan nivel bajo en la referida dimensión, 60% (48) se encuentran en nivel adecuado y el 37,5% (30 estudiantes) se hallan presentan nivel adecuado de Reparación emocional.

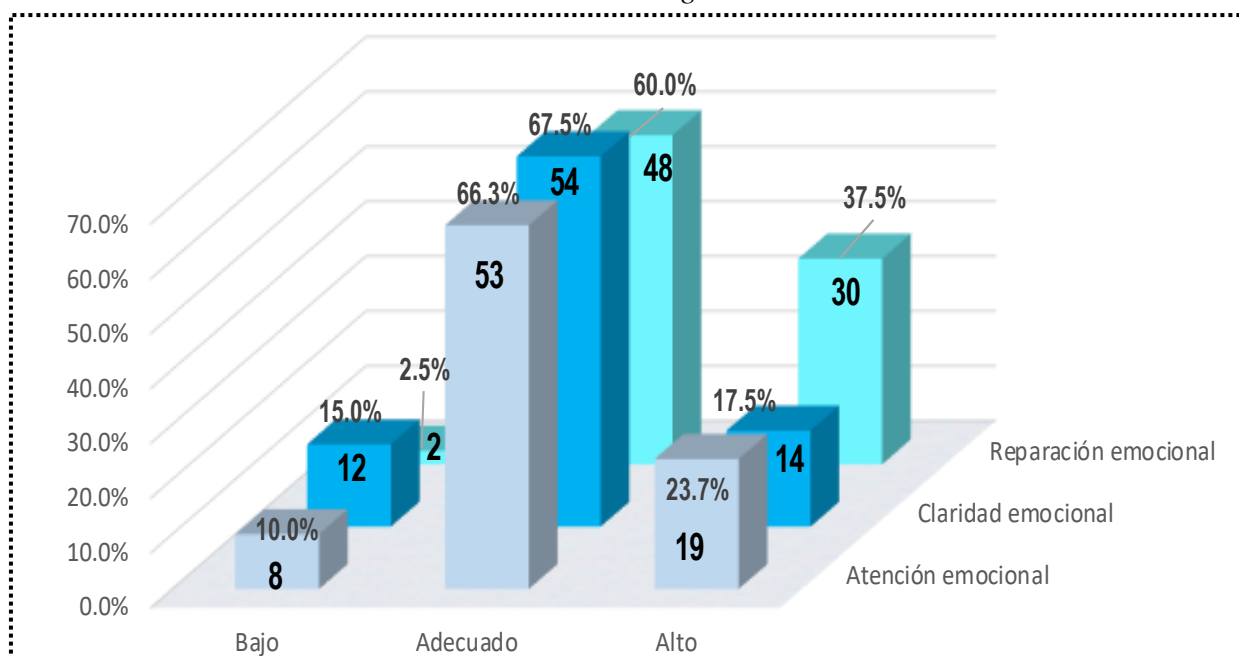
Tabla 11

Niveles de las dimensiones de Inteligencia emocional

Dimensiones	Bajo		Adecuado		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Atención emocional	8	10.0	53	66.3	19	23.7	80	100.0
Claridad emocional	12	15.0	54	67.5	14	17.5	80	100.0
Reparación emocional	2	2.5	48	60.0	30	37.5	80	100.0

Figura 2

Distribución de niveles de las dimensiones de Inteligencia emocional



4.1.1.3. Análisis descriptivo de la variable Aprendizaje autorregulado

Sobre la segunda variable, los hallazgos obtenidos luego del análisis descriptivo reportan que, del total de estudiantes encuestados, el 55% es decir 44 estudiantes se encuentran en el nivel proceso en su aprendizaje autorregulado y el 45% que representa a 36 estudiantes, se encuentran en el nivel logrado en su aprendizaje autorregulado, estos hallazgos se exponen en la tabla 12 y figura 3.

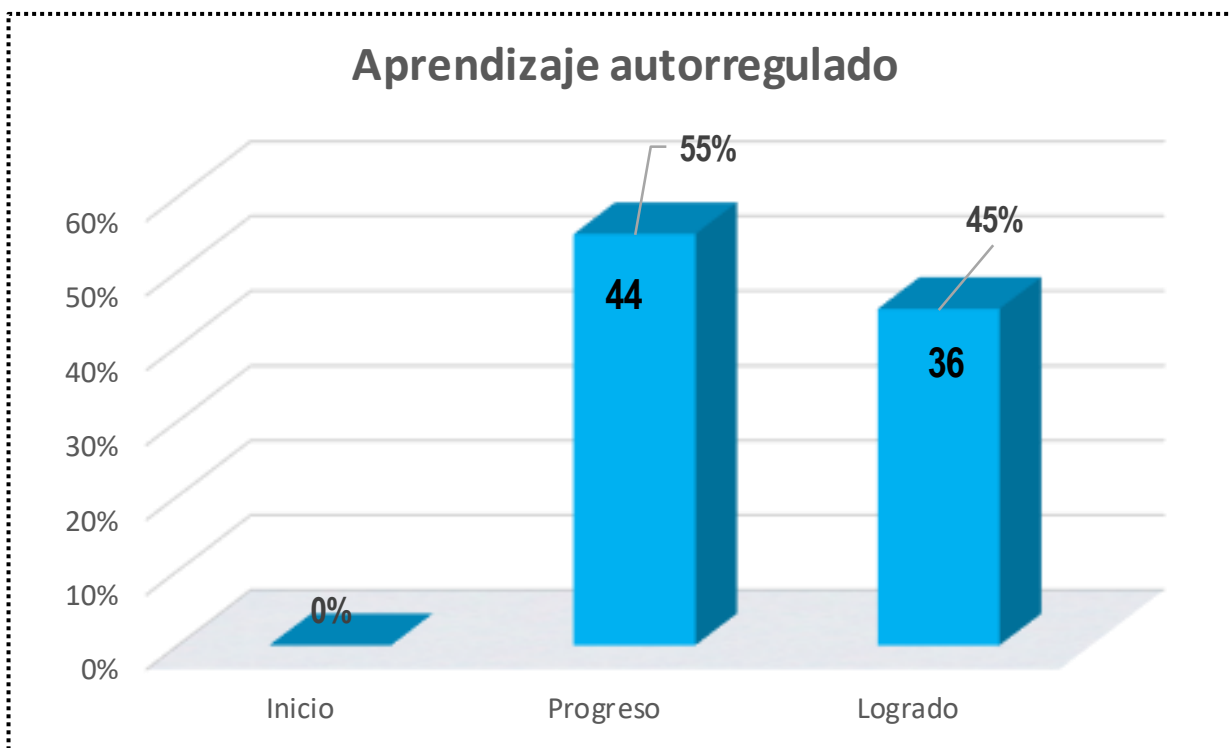
Tabla 12

Niveles de la variable Aprendizaje autorregulado

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Inicio	0	0.0
	Progreso	44	55.0
	Logrado	36	45.0
	Total	80	100.0

Figura 3

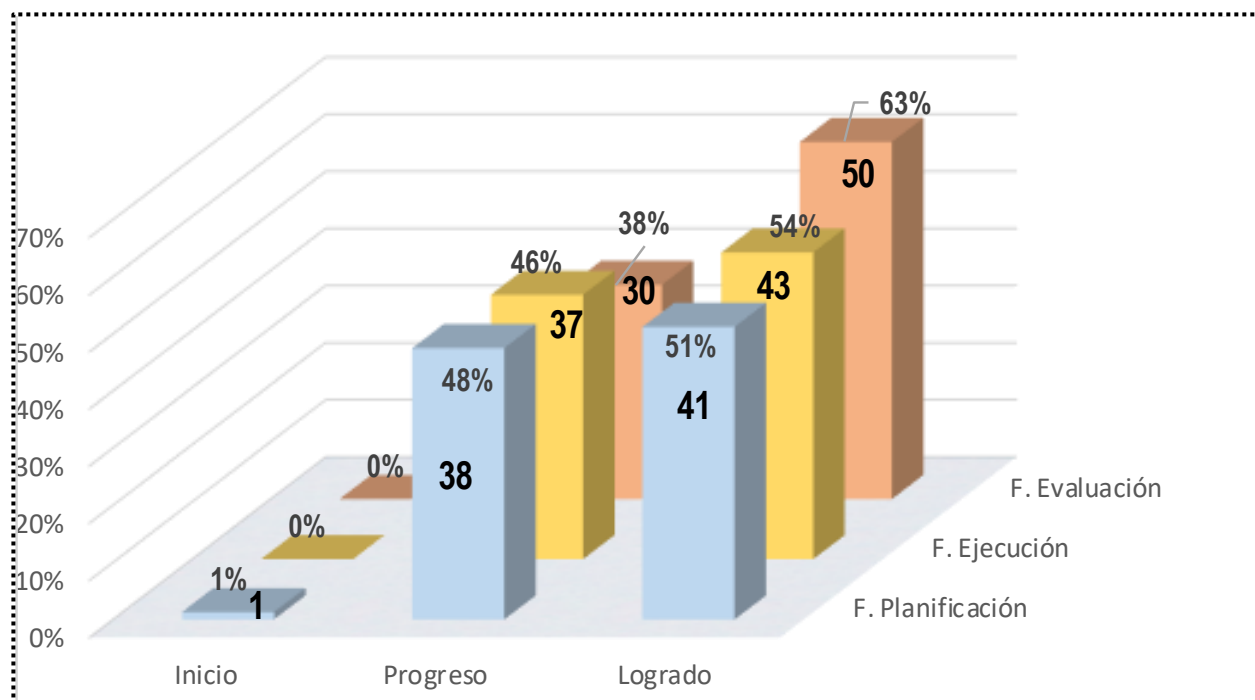
Frecuencia de niveles variable Aprendizaje autorregulado



Del mismo modo la tabla 13 y figura 4 exponen los hallazgos obtenidos del análisis descriptivos de las dimensiones de Aprendizaje autorregulado, indicando al respecto que del total de participantes encuestados, en la primera dimensión Fase de planificación, el 1,3% (1 discente) se encuentran en nivel inicio, 47,5% (38 discentes) se encuentran en nivel progreso y el 51,2% (41 discentes) en nivel logrado; en la segunda dimensión Fase de ejecución, el 46,3% (37 discentes) están en nivel progreso y el 53,7% (43 discentes) en nivel logrado; en la tercera dimensión Fase de evaluación el 37,5% (30 discentes) están en nivel progreso y el 62,5% (50 discentes) se encuentran en nivel logrado.

Tabla 13*Niveles de las dimensiones de Aprendizaje autorregulado*

Dimensiones	Inicio		Progreso		Logrado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Fase de planificación	1	1.3	38	47.5	41	51.2	80	100
Fase de ejecución	0	0	37	46.3	43	53.7	80	100
Fase de evaluación	0	0	30	37.5	50	62.5	80	100

Figura 4*Distribución de niveles de Aprendizaje autorregulado*

4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Análisis de normalidad

El análisis de normalidad se realiza con el propósito de conocer si la data presenta o no distribución normal y con ello determinar que coeficiente de correlación se utilizará para contrastar las hipótesis, para fines del estudio este análisis se realizará considerando la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra está conformada por 80 discentes.

Tabla 14

Prueba de normalidad para los instrumentos de las variables inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado

	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	0.105	80	0.005
Atención emocional	0.072	80	0.028
Claridad emocional	0.096	80	0.002
Reparación emocional	0.075	80	0.032
Aprendizaje autorregulado	0.069	80	0.001
Fase de planificación	0.093	80	0.012
Fase de ejecución	0.097	80	0.027
Fase de evaluación	0.124	80	0.000

Según los resultados mostrados en la tabla 14 se obtuvo que el nivel de significancia de las variables como de sus dimensiones fueron menores que el margen de error ($p < 0,05$), por lo tanto, queda establecido que la data no tiene distribución normal, y de acuerdo con ello corresponderá realizar las pruebas de las hipótesis con el estadístico Rho de Spearman el mismo que es un coeficiente correlación no paramétrico.

En cuanto al coeficiente no paramétrico Rho de Spearman, de acuerdo con Reguant-Álvarez et al. (2018), es un indicador utilizado de manera regular, que sirve para determinar cómo dos variables se encuentran relacionadas y cuál es la fuerza o intensidad de la misma; en el estudio se ha tomado la siguiente tabla para la interpretación de los resultados.

Tabla 15

El coeficiente Rho de Spearman y su interpretación

Rangos	Interpretación
- 0,81 a - 1,00	Correlación negativa perfecta
- 0,51 a - 0,80	Correlación negativa considerable
- 0,11 a - 0,50	Correlación negativa moderada
- 0,01 a - 0,20	Correlación negativa baja
0,00	Sin correlación
0,01 a 0,10	Correlación positiva baja
0,11 a 0,50	Correlación positiva moderada
0,51 a 0,80	Correlación positiva considerable
0,81 a 1,00	Correlación positiva perfecta

Nota. Tomado de Roy-García et al. (2019)

4.1.2.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.2.1. Prueba de hipótesis general

- Ha: La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.
- Ho: La inteligencia emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Tabla 16*Prueba de hipótesis general*

		Inteligencia emocional	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,461**
		N	80
Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,461**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	80

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

En los hallazgos expuestos en la tabla 16 se obtuvo un valor de p menor al margen de error ($p=0,000 < 0,05$) según este resultado se da por admitida la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula; es decir, que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Por otro lado, al analizar el nivel del $Rho = 0,461$, queda establecido que la relación entre las variables analizadas es positiva y de nivel moderado

4.1.2.2.2. Prueba de hipótesis específica 1

H1: La atención a los sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Ho: La atención a los sentimientos no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Tabla 17

Prueba de hipótesis específica 1

		Atención a los sentimientos	Aprendizaje autorregulado
	Atención a los sentimientos	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,110**
Rho de Spearman		N	80
	Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,110**
		Sig. (bilateral)	0.003
		N	80

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

De acuerdo con los hallazgos reportados en la tabla 17, se obtuvo un nivel de significancia = $0,003 < 0,05$, de ahí que queda desestimada la hipótesis nula y aceptada la hipótesis alterna; observándose que la atención a los sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Asimismo, el nivel del Rho = 0,110 indica que la relación entre la dimensión y la variable es positiva y con un nivel de correlación bajo.

4.1.2.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

H2: La claridad emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Ho: La claridad emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Tabla 18*Prueba de hipótesis específica 2*

		Claridad emocional	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Claridad emocional	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,480**
		N	80
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,480**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	80

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

En cuanto a los resultados de la prueba de hipótesis específica 2, la tabla 18 indica que se obtuvo un p valor de $0,000 < 0,05$, por lo que se decide admitir la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, es decir, que la claridad emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Del mismo modo, según el valor del $Rho = 0,480$ se precisa que la indicada relación es positiva y de nivel moderado.

4.1.2.2.4. Prueba de hipótesis específica 3

H3: La reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Ho: La reparación emocional no se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.

Tabla 19*Prueba de hipótesis específica 3*

			Reparación emocional	Aprendizaje autorregulado
	Reparación emocional	Coefficiente de correlación	1.000	,489**
		Sig. (bilateral)		0.000
Rho de		N	80	80
Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,489**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	80	80

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

Por último, los resultados reportados en la tabla 19 , evidencian que el p valor fue $0,000 < 0,05$, por ello se desestima la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna es decir que la reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023; así también, considerando el valor del $Rho = 0,489$ queda establecido que la relación ente dimensión y la variable es positiva y de intensidad moderada.

4.1.3.- Discusión de resultados

La investigación tuvo como propósito analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Ahora bien, el análisis permitió determinar un nivel de significancia de 0.003 y una correlación Rho de Spearman $p= 0,461$. Entonces, existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado, y a su vez una correlación positiva moderada. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Ipanaqué (2018), quien señala que la inteligencia emocional tuvo una correlación positiva en la autorregulación del aprendizaje; sin embargo, determinó un nivel perfecto.

Es posible que esta diferencia en el nivel sea por las características de la muestra del estudio y el contexto, Ipanaqué (2018) realizó su investigación en estudiantes universitarios del sexto semestre en economía mientras que en la presente investigación la muestra fue discentes del primer, segundo y tercer ciclo de lengua y literatura. Esto concuerda con lo mencionado desde un enfoque sociocognitivo en la teoría de aprendizaje social por Bandura (1989) quien señala que la autorregulación es una organización autónoma donde el individuo somete su conducta a diferentes funciones cognitivas, afectivas o motivacionales entre otras para así lograr un camino de acción en un determinado contexto ambiental. Asimismo, Pintrich (2000) menciona que el aprendizaje autorregulado implica una serie de procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales que se ven relacionados en un contexto.

Otro estudio que concuerda con nuestro hallazgo fue de Ricalde (2018), quien encontró una relación de las competencias emocionales con el aprendizaje autorregulado en

un estudio de diseño no experimental correlacional con una muestra de 63 estudiantes de estomatología.

Siguiendo con la hipótesis específica 1 se observó que la atención a los sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023; ya que se encontró el valor $p= 0,003$ menor al valor de la significancia teórica $\alpha= 0.05$ en la prueba no paramétrica Rho de Spearman. Así, como lo mencionado por Hendrie-Kupczynszyn y Bastacini (2020) cuyo estudio concluyó que en el proceso de autorregulación para realizar una tarea universitaria aparte de utilizar estrategias de aprendizaje es importante el procesamiento de la información, la competencia subjetiva y las emociones implicadas. De acuerdo con este resultado se puede argumentar lo dicho por Salovey y Mayer (1990) quienes explican que las emociones resultan una motivación hacia la consecución de logros de aprendizajes.

En lo que respecta a la hipótesis específica 2 se observó que la claridad emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023; ya que se encontró un valor de significancia de $p= 0,000$ y un coeficiente de correlación Rho $=0.480$ que precisa una relación positiva moderada. Para lo anterior, se sustenta con lo señalado por Zimmerman (2000), que la autorregulación es el proceso por el cual activamos y mantenemos pensamientos, conductas y emociones para alcanzar una meta. En adición, el sustento teórico de Mayer y Salovey (1997) del modelo de inteligencia emocional, donde la habilidad de procesamiento de información emocional influye en pensamientos y acciones. En consonancia Delgado et al. (2019) refieren que un mayor éxito académico universitario surge de mayor atención y comprensión emocional.

Con respecto a la hipótesis específica 3 se observó que la reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023; ya que se encontró el valor $p= 0,000$ menor al valor de la significancia teórica $\alpha= 0.05$ en la prueba no paramétrica Rho de Spearman y un coeficiente de correlación $Rho =0.489$ que señala una relación positiva moderada. Esto concuerda con la teoría de Pintrich (2000), que menciona que el aprendizaje autorregulado incluye no solamente establecer metas, sino que se ven implicados monitorear, regular y controlar su motivación cognitiva, así como su conducta. De igual manera, Mayer y Salovey (1997), en base al enfoque cognitivo refieren que la reparación emocional implica la habilidad de regulación reflexiva de las emociones propias, así como las de los demás para guiar los pensamientos y acciones. Se suma Goleman (2000) afirmando que para razonar con las emociones es necesaria la IE.

Con relación a lo mencionado, Navea (2018) encontró una correlación entre las variables motivacionales y estrategias de aprendizaje; es decir, entre la motivación y la cognición en universitarios españoles. No obstante, en un estudio por Delgado et al. (2019) hallaron en sus resultados que no hay relación estadísticamente significativa entre el éxito académico y la reparación emocional.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.-Conclusiones

Primera: La investigación ha permitido determinar que existe evidencia estadística que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Se ha encontrado un valor de la significancia $p= 0.003$. Además, una correlación de Rho de Spearman = 0,461, en tal sentido tomamos la decisión estadística de elegir la hipótesis alterna y entendiéndose un grado de relación positiva moderado entre las variables en estudio.

Segunda: En lo que a la dimensión atención a los sentimientos y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023; al respecto, se ha identificado que existe una relación significativa, con nivel de correlación positiva baja. Siendo el valor de la significancia de $p= 0, 003$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0 ,110 para llegar a esta conclusión.

Tercera: Con respecto a la dimensión claridad emocional se encontró una relación significativa con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023, ya que se encontró un valor de significancia de $p= 0,000$ menor al valor de la significancia teórica $\alpha= 0.05$ en la prueba no paramétrica Rho de

Spearman. Adicionalmente, se observó un coeficiente de correlación $Rho = 0.480$ que permite señalar una relación positiva con un nivel de correlación moderado.

Cuarta: Del mismo modo, la dimensión reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023, dado que el valor de la significancia es $p = 0.000$. Además, un coeficiente de correlación Rho de Spearman es $Rho = 0,489$ nos señala que la reparación emocional posee una relación positiva con un nivel moderado con el aprendizaje autorregulado en el estudio.

5.2.-Recomendaciones

Como se puede evidenciar, un desarrollo integral de los estudiantes universitarios auxilia las exigencias de los cambios en el mundo. Y es en este marco donde surge la importancia de la relación de estas variables en el proceso de aprendizaje; para lo cual, se recomienda que las autoridades, los docentes y la población estudiantil de instituciones de educación superior realicen programas, talleres o capacitaciones sobre el tema.

Ante la revolución cognitiva y lo mencionado en esta investigación que en el proceso de aprendizaje es importante la atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional todo en el marco del aprendizaje autorregulado se recomienda que docentes lo fomenten y estimulen, para que el estudiante sea un agente activo y protagonista de su aprendizaje.

En la educación superior se exige a los estudiantes mayor compromiso con su proceso de aprendizaje; por ello, se recomienda a los estudiantes la autoevaluación y realización de estrategias para fortalecer su inteligencia emocional, así como sus habilidades asociadas al aprendizaje autorregulado para mejorar su desempeño.

A los investigadores, así como sociedades de estudiantes y profesionales se recomienda realizar futuras investigaciones con un mayor número de participantes y en diferentes instituciones para impartir conocimiento sobre las variables de la investigación. Estos estudios pueden ser más completos si se aplica el enfoque cualitativo o mixto; y para una mejor contribución solucionando problemas se pueden realizar investigaciones aplicadas como la investigación acción participativa (IAP).

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7.^a ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Alviárez, L. y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Revista de educación Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651005>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066x.44.9.1175>
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O. y Jiménez-Sánchez, R. (2019). La Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 7(14), 50-55. <https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence..* Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2018). EQ-i:YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: version para jóvenes*. (Bermejo, R., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M.D. y Sáinz, M., adaptadores). TEA Ediciones.

- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. y Rodríguez-Pérez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Revista Científico-Metodológica VARONA*, (51), 36-43,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Beneitone, P., Esquetini, E., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007.
http://www.sg.inter.edu/uploads/UIPRSG/documentos/asuntos_academicos/RevisionPEG/Proyecto%20Tuning%20America%20Latina_Informe%20Final_Espanol_2007.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación; para administración y economía* (3ed.). Pearson educación de Colombia Ltda.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55.
<https://doi.org/10.1007/BF03173110>
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). CA: Academic Press.
- Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 2(1), 77-91.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (marzo de 2021). *Banco interamericano de desarrollo: lineamientos para educación y proyectos financiados en*

América Latina y el Caribe. <https://redclade.org/wp-content/uploads/BID-estudio-Erika6.pdf>

Canales, F., Alvarado, E. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación: manual para el desarrollo de personal de salud*. Ebsfina

Cerna, C. y Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(1), 61-69.

[.https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755](https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755).

Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.

[http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.

Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.

Danvila, I. y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>

Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865641005>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

https://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf

- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77- 96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Enríquez, L. y Hernández, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(2).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Estrada, E., Torre, M. y Mamani, H. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. *Revista SCIÉENDO*, 24(1),37-51.
<http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2020.008>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, Granada: 146-157
- Fracica, G. (1998). *Modelo de simulación en muestreo*. Editorial de la Universidad de la Sabana.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). “Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale”. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García de Yébenes, M., Rodríguez, F. y Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología clínica*, 5(4), 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>
- García, M (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377012>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple. Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In Goleman, D. & Cherniss, C. (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations.*, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: the power of emotional intelligence*. AMA More than sound.
- Gómez-Romero, M., Limonero, J., Toro, J., Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1),18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- Hendrie-Kupczynszyn, K. y Bastacini, M. del C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 190–207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*.

McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Educación.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

International Business Machines Corp. (2023). IBM SPSS Statistics para Windows (Versión 26.0) [Software informático]. IBM Corp. <https://www.ibm.com/pe-es/products/spss-statistics>.

Ipanaqué, F. (2018). *Inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de economía de una universidad peruana 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/12731>

Larruzea-Urkixo, N. y Cardeñoso, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>

López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 441-450. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390/331>

- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: definición, propiedad intelectual e industrial. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3 (1), 47-50.
- Luna, S., y Alvarez, R. (2020). Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica. *Revista Veritas et Scientia - UPT*, 9(2), 170 -181. <https://doi.org/10.47796/ves.v9i2.392>
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Editor Martínez Roca.
- Maxwell, J. (2019). Distinguishing Between Quantitative and Qualitative Research: A Response to Morgan. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 1–6.
<https://doi.org/10.1177/1558689819828255>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Medina-Ramírez, R., Álamo-Arce, D., Costa, M. y Rodríguez de Castro, F. (2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para ‘enseñar a aprender’ en ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 5-10.
<https://dx.doi.org/10.33588/fem.221.981>
- Mestré, J., Guil, R., Brackett, M.C. y Salovey, P. (2008), Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, *Motivación y Emoción*, 407- 438
- Microsoft. (2023). Microsoft Excel. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/excel>
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>

- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Institucional. Tzhoeco*, 12(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Montero, I. y De dios, M.J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196.
- Navea, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Nduna, M., Mayisela, S., Balton, S., Gobodo-Madikizela, P., Kheswa, J. G., Khumalo, I. P., Makusha, T., Naidu, M., Sikweyiya, Y., Sithole, S. L., & Tabane, C. (2022). *Research Site Anonymity in Context. Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. <https://doi.org/10.1177/15562646221084838>
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Orejarena-Silva, H. A. (2020). Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión y Desarrollo*, 7(2), 22–36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Revistas anuales de psicología*, 30 (2),450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pérez, JC, Petrides, KV y Furnham, A. (2005). Medición de la Inteligencia Emocional Rasgo. En R. Schulze y RD Roberts (Eds.), *Inteligencia emocional: un manual internacional* (pp. 181-201). OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Perry, N.E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 452-502). CA: Academic Press
- Pintrich, P. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta - análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Ramírez, L. y Ceja, S. (2018). El aprendizaje autorregulado en la formación profesional de los alumnos de mercadotecnia. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 8(1). <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1251>

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Reguant-Álvarez, M., Vila-Baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45–60. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Reyes, C. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Apuntes de ciencia y sociedad*, 4(01),87-100. <https://doi.org/10.18259/acs.2014009>
- Ricalde, M. (2018). *Competencias emocionales y aprendizaje autorregulado, Escuela de Estomatología de la Universidad Privada San Juan Bautista-Lima 2018* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro] <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/10905>
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Psicología*, (24), 37-52. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a04.pdf
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24).277-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto Editora.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González- Pienda, J., Solano, P y Valle, A. (2007). *Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior*. *Psicothema*. 19, 422- 427.

Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M. y Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360.

<https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. CIDEG.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Sánchez, V. (2014). Diseño de estudios transversales. García, J., López, J., Ponce, F., Ramirez, Y., Lino, L. y Reding, A. (eds.), *Métodos de la investigación, bioestadística y bioinformática en ciencias médicas y de la salud*. McGraw Hill.

<https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1721§ionid=11592995>

4

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.

Sobe, N. W. (10 de febrero de 2021). Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la Investigación Científica; incluye evaluación de proyecto de investigación*. Editorial Limusa.

- Terry, S. y Tucto, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 121-133.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>
- Torrano, F., Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Torrano, F. y González, M (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.
- Trombini, E. y Mancini, G. (2011). *Dalle emozioni all'intelligenza emotive "comprendere per educare"*. Esspres Edizioni.
- Turnitin. (2023). Empower students to do their best, original work. <https://www.turnitin.com/>
- Universidad Privada Norbert Wiener. (2023). Comité Institucional de Ética para la Investigación (CIEI).
https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/Comite_institucional_etica.aspx
- Vosniadou, S., Lawson, M., Stephenson, H. y Bodner, E. (2021). *Enseñar a los estudiantes a aprender: Preparar el terreno para el aprendizaje permanente*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Academia Internacional de Educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378839_spa.locale=es
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)

- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.397
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 153-190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación universitaria*, 9(3), 51-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.749-768). Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? Contemporary. *Educational Psychology*, 11, 307-313
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge University Press.

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DISEÑO METODOLÓGICO
<p style="text-align: center;">Problema General</p> <p>¿Cuál es el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?</p> <p style="text-align: center;">Problemas específicos</p> <p>PE1: ¿Cuál es el nivel de relación entre la atención a los sentimientos y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?</p> <p>PE2: ¿Cuál es el nivel de relación entre la claridad emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?</p> <p>PE3: ¿Cuál es el nivel de relación entre la reparación emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023?</p>	<p style="text-align: center;">Objetivo General</p> <p>Analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <p>OE1: Determinar el nivel de relación entre la atención a los sentimientos y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.</p> <p>OE2: Determinar el nivel de relación entre la claridad emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.</p> <p>OE3: Determinar el nivel de relación entre la reparación emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.</p>	<p style="text-align: center;">Hipótesis General</p> <p>La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023</p> <p style="text-align: center;">Hipótesis específicas</p> <p>HE1: La atención a los sentimientos se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023.</p> <p>HE2: La claridad emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023</p> <p>HE3: La reparación emocional se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023</p>	<p style="text-align: center;">Variable 1: Inteligencia emocional</p> <p>Dimensiones: - Atención emocional - Claridad emocional - Reparación emocional</p> <p>Autor: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)</p> <p style="text-align: center;">Variable 2: Aprendizaje autorregulado</p> <p>Dimensiones: - Fase de planificación - Fase de ejecución - Fase de evaluación</p> <p>Adaptado: Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J</p>	<p style="text-align: center;">Tipo de Investigación: Aplicada</p> <p style="text-align: center;">Método investigación: Hipotético deductivo</p> <p style="text-align: center;">Diseño de la investigación: El diseño es no experimental, con nivel correlacional y corte transversal.</p> <p style="text-align: center;">Población: Estudiantes de lengua y literatura de radiología de una universidad pública de Ica, del I al X Ciclo. Siendo 100 discentes</p> <p style="text-align: center;">Muestra: 80 estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023</p>

Anexo 2: Instrumentos

Instrumento de recolección de datos para la variable IE: TMMS-24

Instrucciones:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5

19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Instrumento de recolección de datos para la variable aprendizaje autorregulado: IPPA

Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje –IPAA					
Firme su elección con una x sobre el número correspondiente:	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.	1	2	3	4	5
2. Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.	1	2	3	4	5
3. Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	1	2	3	4	5
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	1	2	3	4	5
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	1	2	3	4	5
6. Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	1	2	3	4	5
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	1	2	3	4	5
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	1	2	3	4	5
9. Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	1	2	3	4	5
10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	1	2	3	4	5
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	1	2	3	4	5
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	1	2	3	4	5

Anexo 3: Validez de los instrumentos

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
VARIABLE 1: Inteligencia emocional								
DIMENSION 1: Atención a los sentimientos								
1	Presto mucha atención a los sentimientos	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	X		X		X		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos	X		X		X		
8	Presto mucha atención a cómo me siento	X		X		X		
DIMENSION 2: Claridad emocional								
9	Tengo claros mis sentimientos	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		

12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	X		X		X		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSION 3: Reparación emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	X		X		X		
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	X		X		X		
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	X		X		X		
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	X		X		X		

VARIABLE 2: Aprendizaje autorregulado							
DIMENSION 1: Fase de planificación		Si	No	Si	No	Si	No
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	X		X		X	
2	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	X		X		X	
3	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	X		X		X	
4	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	X		X		X	
DIMENSION 2: Fase de ejecución		Si	No	Si	No	Si	No
5	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	X		X		X	
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	X		X		X	
7	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	X		X		X	
8	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	X		X		X	
DIMENSION 3: Fase de evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
9	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores	x		x		x	

	y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.						
10	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	X		X		X	
11	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	X		X		X	
12	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [=] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Melba Vásquez Tomás

DNI: 09495221

Especialidad del validador: Doctora en educación

²**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

³**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

⁴**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

09 de setiembre del 2021



Firma del Experto Informante

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023**

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
VARIABLE 1: Inteligencia emocional								
DIMENSION 1: Atención a los sentimientos								
1	Presto mucha atención a los sentimientos	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	X		X		X		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos	X		X		X		
8	Presto mucha atención a cómo me siento	X		X		X		
DIMENSION 2: Claridad emocional								
9	Tengo claros mis sentimientos	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		

12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	X		X		X		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSION 3: Reparación emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	X		X		X		
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	X		X		X		
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	X		X		X		
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	X		X		X		

VARIABLE 2: Aprendizaje autorregulado							
DIMENSION 1: Fase de planificación		Si	No	Si	No	Si	No
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	X		X		X	
2	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	X		X		X	
3	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	X		X		X	
4	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	X		X		X	
DIMENSION 2: Fase de ejecución		Si	No	Si	No	Si	No
5	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	X		X		X	
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	X		X		X	
7	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	X		X		X	
8	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	X		X		X	
DIMENSION 3: Fase de evaluación		Si	No	Si	No	Si	No

9	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.	X		X		X		
10	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	X		X		X		
11	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	X		X		X		
12	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg : RAÚL EDUARDO RODRÍGUEZ SALAZAR

DNI:09892148

Especialidad del validador: EDUCADOR

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

01 de diciembre de 2021



Firma del Experto Informante

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023**

N.º	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
VARIABLE 1: Inteligencia emocional								
DIMENSION 1: Atención a los sentimientos								
1	Presto mucha atención a los sentimientos	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	X		X		X		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos	X		X		X		
8	Presto mucha atención a cómo me siento	X		X		X		
DIMENSION 2: Claridad emocional								
9	Tengo claros mis sentimientos	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		

12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	X		X		X		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Reparación emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	X		X		X		
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	X		X		X		
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	X		X		X		
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	X		X		X		

VARIABLE 2: Aprendizaje autorregulado							
DIMENSION 1: Fase de planificación		Si	No	Si	No	Si	No
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	X		X		X	
2	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	X		X		X	
3	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	X		X		X	
4	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	X		X		X	
DIMENSION 2: Fase de ejecución		Si	No	Si	No	Si	No
5	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	X		X		X	
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	X		X		X	
7	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	X		X		X	
8	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	X		X		X	
DIMENSION 3: Fase de evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
9	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores	X		X		X	

	y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.						
10	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	X		X		X	
11	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	X		X		X	
12	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Ninguno.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Rossana Alicia Castillo Martínez.

DNI: 22061427

Especialidad del validador: Doctora en Educación.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

2 de setiembre del 2021

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA" DE ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN - UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



.....
Dra. Rossana A. Castillo Martínez
DIRECTORA

Firma del Experto Informante

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023**

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
VARIABLE 1: Inteligencia emocional								
DIMENSION 1: Atención a los sentimientos		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Presto mucha atención a los sentimientos	x		x		x		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	x		x		x		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	x		x		x		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	x		x		x		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	x		x		x		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	x		x		x		
7	A menudo pienso en mis sentimientos	x		x		x		
8	Presto mucha atención a cómo me siento	x		x		x		
DIMENSION 2: Claridad emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
9	Tengo claros mis sentimientos	x		x		x		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	x		x		x		
11	Casi siempre sé cómo me siento.							
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	x		x		x		

13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	x		x		x		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	x		x		x		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	x		x		x		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Reparación emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	x		x		x		
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	x		x		x		
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	x		x		x		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	x		x		x		
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	x		x		x		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	x		x		x		
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	x		x		x		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	x		x		x		
VARIABLE 2: Aprendizaje autorregulado		x		x		x		

DIMENSION 1: Fase de planificación		Si	No	Si	No	Si	No
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	x		x		x	
2	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	x		x		x	
3	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	x		x		x	
4	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	x		x		x	
DIMENSION 2: Fase de ejecución		Si	No	Si	No	Si	No
5	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	x		x		x	
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	x		x		x	
7	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	x		x		x	
8	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	x		x		x	
DIMENSION 3: Fase de evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
9	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.	x		x		x	

10	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	x		x		x	
11	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	x		x		x	
12	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [_] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Maria del Pilar Castillo Martinez
DNI: 21567478

Especialidad del validador: Doctora en Educación

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

4 de enero del 2022



Firma del Experto Informante

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE LENGUA Y LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA, 2023

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
VARIABLE 1: Inteligencia emocional								
DIMENSION 1: Atención a los sentimientos								
1	Presto mucha atención a los sentimientos	X		X		X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	X		X		X		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	X		X		X		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	X		X		X		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	X		X		X		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	X		X		X		
7	A menudo pienso en mis sentimientos	X		X		X		
8	Presto mucha atención a cómo me siento	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Claridad emocional								
9	Tengo claros mis sentimientos	X		X		X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	X		X		X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.	X		X		X		

12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	X		X		X		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	X		X		X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	X		X		X		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	X		X		X		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	X		X		X		
DIMENSION 3: Reparación emocional		Si	No	Si	No	Si	No	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	X		X		X		
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	X		X		X		
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	X		X		X		
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	X		X		X		
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	X		X		X		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	X		X		X		
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	X		X		X		
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	X		X		X		

VARIABLE 2: Aprendizaje autorregulado							
DIMENSIÓN 1: Fase de planificación		Si	No	Si	No	Si	No
1	Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	X		X		X	
2	Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas.	X		X		X	
3	Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	X		X		X	
4	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	X		X		X	
DIMENSIÓN 2: Fase de ejecución		Si	No	Si	No	Si	No
5	Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	X		X		X	
6	Cumplo mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	X		X		X	
7	Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	X		X		X	
8	Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	X		X		X	
DIMENSIÓN 3: Fase de evaluación		Si	No	Si	No	Si	No
9	Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores	X		X		X	

	y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.						
10	Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.	X		X		X	
11	Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.	X		X		X	
12	Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Walter Junior Meza Salas

DNI: 44144227

Especialidad del validador: Docencia Universitaria e Investigación Pedagógica

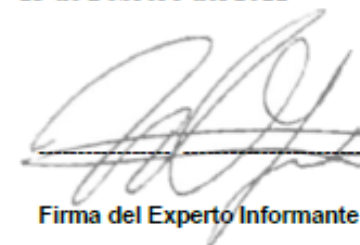
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

13 de Febrero del 2022



Firma del Experto Informante

Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos

Variable 1: Inteligencia emocional

Nº	INTELIGENCIA EMOCIONAL																								Sumas V1			V1
	Atención a los sentimientos								Claridad emocional								Reparación emocional								V1D1	V1D2	V1D3	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24				
1	3	3	3	4	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	1	3	3	2	4	2	23	19	21	63
2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3	3	3	3	4	4	26	27	26	79
3	5	5	5	5	2	4	5	5	5	4	5	4	4	2	2	3	4	4	4	3	4	4	4	3	36	29	30	95
4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	31	28	27	86
5	5	5	4	5	3	4	4	4	5	4	4	4	5	2	2	4	3	3	2	3	4	4	5	4	34	30	28	92
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	32	32	32	96
7	5	5	4	5	1	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	2	4	4	5	5	5	31	38	34	103
8	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	33	38	40	111
9	4	4	4	4	2	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	31	29	36	96
10	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	5	4	24	24	24	72
11	4	4	3	2	5	2	3	3	5	4	3	3	3	2	3	3	2	5	3	5	4	4	5	2	26	26	30	82
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	40	40	40	120
13	3	2	1	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	17	20	18	55
14	5	4	3	1	3	3	5	5	5	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	29	29	30	88
15	5	5	3	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	3	5	3	5	5	3	5	5	36	37	34	107
16	4	4	4	3	2	2	2	3	2	2	3	4	2	2	3	2	4	2	1	2	1	3	3	2	24	20	18	62
17	4	4	5	5	2	4	5	5	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	4	2	2	3	4	4	34	24	25	83

18	5	3	3	3	1	1	3	5	4	5	5	2	4	4	5	4	3	4	3	4	4	4	3	3	24	33	28	85	
19	5	4	3	4	2	2	2	3	4	3	4	3	3	1	1	3	2	2	1	2	3	3	5	3	25	22	21	68	
20	2	2	2	2	1	1	1	1	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	2	5	5	12	37	36	85	
21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	40	40	39	119
22	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	38	37	32	107
23	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	21	18	22	61
24	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	32	32	97
25	5	4	3	4	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	5	4	5	5	5	5	4	26	29	37	92
26	5	4	1	4	2	2	4	4	3	1	3	1	1	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	3	26	18	17	61	
27	5	5	3	5	2	3	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	3	3	3	2	5	4	33	36	30	99	
28	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	22	21	19	62

Variable 2: Aprendizaje autorregulado

Nº	APRENDIZAJE AUTORREGULADO												Sumas V2			V2
	Fase de planificación				Fase de ejecución				Fase de evaluación				V2D1	V2D2	V2D3	
	A1	A5	A9	A12	A3	A6	A8	A10	A2	A4	A7	A11				
1	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	15	14	13	42
2	3	3	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	14	13	16	43
3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	16	17	15	48
4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	12	13	13	38
5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	20	19	18	57
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	16	16	16	48
7	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	3	3	18	18	15	51
8	4	4	4	4	5	4	4	5	3	5	3	4	16	18	15	49
9	4	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	3	14	13	16	43
10	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	15	15	13	43
11	5	4	2	4	4	5	4	5	4	4	4	3	15	18	15	48
12	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5	18	19	18	55
13	3	4	2	3	4	4	3	4	2	3	4	3	12	15	12	39
14	3	3	3	4	3	2	3	4	2	3	3	1	13	12	9	34
15	5	4	4	5	5	5	1	4	3	4	4	4	18	15	15	48

16	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	9	11	12	32
17	3	4	3	5	3	3	3	5	4	4	4	2	15	14	14	43
18	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	16	15	15	46
19	5	3	3	4	4	3	3	5	4	5	4	3	15	15	16	46
20	4	5	5	3	5	5	4	5	3	5	4	4	17	19	16	52
21	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	18	17	17	52
22	5	4	4	4	5	3	4	5	4	4	4	4	17	17	16	50
23	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	14	16	13	43
24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	16	16	16	48
25	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	4	14	14	12	40
26	4	4	3	4	4	5	4	4	2	4	4	3	15	17	13	45
27	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	13	14	14	41
28	2	3	2	3	4	3	2	3	4	4	4	3	10	12	15	37

Anexo 5. Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 26 de mayo de 2023

Investigador(a)
Melissa Cinthia Huamán Cárdenas
Exp. N°: 0553-2023

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **"Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023" Versión 01 con fecha 08/05/2023.**
- Formulario de Consentimiento Informado Versión **01** con fecha **08/05/2023.**

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Melissa Cinthia Huamán Cárdenas y a los investigadores colaboradores **(no aplica)**.

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. La **vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. El **Informe de Avances** se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEI-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, la **Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,


Yenny Marisol Bellido Fuente
Presidenta del CIEI-UPNW



Anexo 6. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DEL CIE-VRI

Institución : Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador: Huamán Cárdenas Melissa Cinthia

Título : Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023

Propósito del Estudio: Estamos invitando a usted a participar del estudio llamado: “Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023”. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener. El propósito de este estudio es establecer la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023. Su ejecución ayudará/permitirá contribuir como sustento teórico para otras investigaciones en la Educación Superior en nuestro país, especialmente dentro universidades públicas en referencia a la inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.

Procedimientos:

Si Usted accede participar en este estudio debe realizar lo siguiente:

- Responder las preguntas del cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) sobre inteligencia emocional.
- Responder las preguntas del cuestionario definido como Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA) sobre aprendizaje autorregulado.

La encuesta puede demorar unos 30 minutos. Los resultados de la investigación se le entregarán a Usted en forma individual o almacenarán respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos: Su participación en el estudio no le provocará ningún riesgo tanto a nivel físico ni emocional.

Beneficios: Usted no tendrá ningún beneficio económico, sin embargo, su apoyo en la investigación ayudará a obtener más conocimiento sobre la inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.

Costos e incentivos: Usted no pagará nada por la participación.

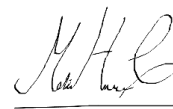
Confidencialidad: Nosotros guardaremos la información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Sus respuestas no serán mostradas a ninguna persona ajena al estudio.

Derechos del paciente: Si usted se siente incómodo durante la realización de las encuestas podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud, no dude en preguntar al personal del estudio Melissa Cinthia Huamán Cárdenas, con el número telefónico 999222783 y/o al Comité que validó el presente estudio, Dra. Yenny M. Bellido Fuentes, Presidenta del Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener, para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, telf. 7065555 anexo 3285. comité.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo que cosas pueden pasar si participó en el proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Participante:
Nombres
DNI:



Investigador
Nombres: Melissa Huamán Cárdenas
DNI: 70438070

Fecha: __/__/202__

Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

CARTA DE AUTORIZACIÓN

CARTA N°012-UI-FCEH-UNICA-2023

La que suscribe, **Dra. Rossana Alicia Castillo Martínez**, Directora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga":

AUTORIZA

A **Melissa Cinthia Huamán Cárdenas**, identificada con DNI n° **70438070**, egresada de la Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener, **la aplicación de sus instrumentos de recolección de datos** en los estudiantes de la Escuela Profesional de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", como parte del desarrollo de su proyecto de tesis titulado: **Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de Lengua y Literatura de una universidad pública de Ica, 2023.**

Así mismo, la Unidad de Investigación se compromete a brindarle el apoyo y las facilidades que el caso amerite.

Ica, 31 de marzo de 2023

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA" - ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN - UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Dra. Rossana Alicia Castillo Martínez
DIRECTORA

Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin

● 10% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 7% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	2%
2	hdl.handle.net Internet	2%
3	uwiener on 2023-09-14 Submitted works	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Internet	1%
5	repositorio.une.edu.pe Internet	<1%
6	Submitted on 1689189428442 Submitted works	<1%
7	Submitted on 1686172766868 Submitted works	<1%
8	uwiener on 2023-01-24 Submitted works	<1%

Anexo 9: Fotos de recolección de datos



