



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

Vicerrectorado de  
**INVESTIGACIÓN**

**Escuela Universitaria de Posgrado**

**LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON  
EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DEL  
CENTRO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE  
LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL,  
LIMA-2018**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

EDUCACIÓN PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:  
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

**Mag. CARRIÓN PORTILLA, HERLESS SALVADOR**

ASESOR:

**DR. TORRES VALLADARES, MANUEL ENCARNACIÓN**

JURADOS:

DR. ZORRILLA DÍAZ, JOSÉ EDUARDO  
DR. ROJAS ELERA, JUAN JULIO  
DRA. AGUIRRE MORALES, MARIVEL TERESA

**Lima - Perú  
2021**

**LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SU RELACIÓN CON EL  
APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO  
UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, LIMA-2018**

**AUTOR:**

**Mag. CARRIÓN PORTILLA, HERLESS SALVADOR**

**ASESOR:**

**DR. TORRES VALLADARES, MANUEL ENCARNACIÓN**

## DEDICATORIA

Dedico esta investigación:

A mis sagrados padres **Ángel** y **Dora**, quienes me dieron la vida y nunca me abandonan.

A mi esposa **Deysi**, fiel y eterna compañera.

A **María Fernanda**, mi tesoro máspreciado en la vida.

A la memoria de mis hermanos **Wilmer** y **Alix**, quienes desde la eternidad extienden su manto sagrado en mi alma.

A mis hermanos **Ronald**, **Emperatriz**, **Ofelia** y **Mirtha**, por su cariño, porque siempre acompañan mi vida.

A mis colegas de profesión, de clases, y a aquellos jóvenes que luchan por ser personas de bien.

## AGRADECIMIENTO

Eterno agradecimiento a **Dios**, padre bendito, quien guía el camino de mi vida.

Eterno agradecimiento a dos grandes maestros, amigos e investigadores quienes orientaron el camino correcto de la elaboración de la investigación: **Dr. Manuel Torres Valladares**, respetado asesor; y **Mag. Wilder Moreno López**, gran orientador en la consolidación de la tesis.

Infinito agradecimiento a todos los maestros y docentes por la transmisión de sus valiosos conocimientos y valores que dejaron huella en el investigador; a los extraordinarios revisores del Plan de Tesis: **Dr. Isaías Tafúr Mallqui** y **Dr. Gonzalo Pareja Morillo**.

A las autoridades y personal administrativo de la EUPG - UNFV, por brindarme las facilidades de realizar todo el proceso académico.

A mis respetados amigos que siempre alentaron y destacaron este gran objetivo.

# ÍNDICE

Pág.

Carátula

Título

Autor

Asesor

Dedicatoria

Agradecimiento

Índice

Índice de tablas

Índice de figuras

Resumen

Abstract

<b>I. Introducción</b>	14
1.1 Planteamiento del problema	16
1.2 Descripción del problema	18
1.3 Formulación del problema	21
- Problema general	21
- Problemas específicos	22
1.4 Antecedentes	23
- Antecedentes internacionales	23
- Antecedentes nacionales	27
1.5 Justificación de la investigación	30
- Justificación teórica	31
- Justificación metodológica	31
- Justificación práctica	32
- Justificación social	32
1.6 Limitaciones de la investigación	32
1.7 Objetivos de la investigación	33
- Objetivo general	33

- Objetivos específicos	33
1.8 Hipótesis	34
- Hipótesis general	34
- Hipótesis específicas	34
<b>II. Marco Teórico</b>	36
2.1 Marco filosófico	36
2.1.1 Marco filosófico de las competencias emocionales	36
2.1.2 Marco filosófico del aprendizaje autónomo	39
2.2 Bases teóricas	42
2.2.1 Conceptualización de las emociones	42
2.2.2 Consideración fisiológica de las emociones	44
2.2.3 Consideración psicológica de las emociones	45
2.2.4 Consideración social	48
2.2.5 La inteligencia emocional	49
2.2.6 Las competencias emocionales	51
2.2.7 Las dimensiones de las competencias emocionales	53
2.2.8 El aprendizaje: Definiciones	56
2.2.9 Nuevos paradigmas del aprendizaje	57
2.2.10 Aprendizaje autónomo	60
2.2.11 Las dimensiones del aprendizaje autónomo	62
2.3 Marco conceptual	67
<b>III. Método</b>	69
3.1 Tipo de investigación	69
3.2 Población y muestra	70
3.2.1 Población	70
3.2.2 Muestra	70
3.3 Operacionalización de variables	75
3.4 Instrumentos	76
3.5 Procedimientos	81
3.6 Análisis de datos	81
<b>IV. Resultados</b>	83
4.1 Análisis de normalidad	83

4.2 Análisis correlacionales	85
4.3 Análisis descriptivos	89
<b>V. Discusión de resultados</b>	91
<b>VI. Conclusiones</b>	94
<b>VII. Recomendaciones</b>	96
<b>VIII. Referencias</b>	98
<b>IX. Anexos</b>	
- Matriz de consistencia	
- Instrumentos	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Composición de la población por carrera profesional	70
Tabla 2 Muestra de estudio por sexo	71
Tabla 3. Muestra de estudio por carrera profesional	72
Tabla 4. Muestra de estudio por edad	74
Tabla 5. Análisis Generalizado del Cuestionario de competencias emocionales	77
Tabla 6. Análisis de la Validez de constructo del cuestionario de competencias emocionales	78
Tabla 7. Análisis Generalizado de la Confiabilidad de la prueba de aprendizaje autónomo	79
Tabla 8. Análisis de la Validez de Constructo de la prueba de aprendizaje autónomo	80
Tabla 9. Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de las competencias emocionales	83
Tabla 10. Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de la prueba Aprendizaje Autónomo	84
Tabla 11. Cálculos correlacionales entre las variables competencias emocionales y aprendizaje autónomo	85
Tabla 12. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión conciencia emocional de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo	85
Tabla 13. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión regulación emocional de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo	86
Tabla 14. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión autonomía emocional de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo	86
Tabla 15. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión competencias sociales de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo	87
Tabla 16. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión competencias para la vida de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo	87

Tabla 17. Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las dimensiones de las competencias emocionales y las dimensiones del aprendizaje autónomo	88
Tabla 18. Nivel de competencias emocionales en los estudiantes universitarios	89
Tabla 19. Nivel de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios	90

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Muestra por sexo	72
Figura 2. Muestra por carrera profesional	73
Figura 3. Muestra por edad	74
Figura 4. Niveles de competencias emocionales	89
Figura 5. Niveles de aprendizaje autónomo	90

## Resumen

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar la relación que se establece entre las competencias emocionales con el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de la modalidad a distancia de una universidad pública de Lima. El enfoque que se utilizó fue cuantitativo y el diseño fue no experimental, correlacional y transversal. La muestra del estudio fue probabilística y dividida por cada una de sus carreras profesionales. En total fueron 339 estudiantes de ambos sexos entre los 22 y 31 años de edad. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el Inventario de Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra y el Inventario de Aprendizaje autónomo de Manuel Torres, ambos instrumentos debidamente validados. Como resultado, se observa que las variables competencias emocionales y aprendizaje autónomo se encuentra relacionadas significativamente ( $r = 0,79$ ). También se encontró que las diversas dimensiones de las competencias emocionales se relacionan significativamente con las dimensiones del aprendizaje autónomo. La investigación permite concluir que tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas han sido respaldadas.

Palabras clave: Competencias emocionales, aprendizaje autónomo, inteligencia emocional, regulación del aprendizaje.

## Abstract

The main objective of the current investigation was to analyse the relation that can be established between the emotional competencies and the autonomous learning in university students from the distance education modality of a public university of Lima. The approach used was quantitative and the design was non-experimental, correlational and cross-sectional. The study's sample was probabilistic and divided by each one of its professional studies. There were, in total, 339 students from both genders between 22 and 31 years old. The instruments used were the Inventory of Emotional Competencies of Rafael Bisquerra and the Inventory of Autonomous Learning of Manuel Torres. Both instruments were duly validated. As a result, it is observed that the variables emotional competencies and autonomous learning are significantly related ( $r = 0,79$ ). Furthermore, it was found that the different dimensions of the emotional competencies are significantly related with the dimensions of autonomous learning. The research let us conclude that both the general hypothesis and the specific hypotheses have been supported.

Key words: emotional competencies, autonomous learning, emotional intelligence, learning regulation.

## **I. Introducción**

Las modernas tendencias en la educación tienen claramente establecido que los procesos vinculados al aprendizaje son bastante complejos en la medida de que en este proceso intervienen multiplicidad de factores dentro de los que destacan, por un lado, los aspectos cognitivos y, por otro lado, los emocionales (Pintrich 2001). Sin embargo y a pesar del reconocimiento de la importancia de lo emocional en el aprendizaje de los estudiantes, el modelo educativo imperante, en general, tiende a minimizarlo y se sigue persistiendo en la idea de que, fundamentalmente lo cognitivo y el coeficiente intelectual son los aspectos más importantes para alcanzar el éxito en la vida.

Sin embargo desde hace algún tiempo atrás los especialistas en educación y los grandes organismos internacionales como la UNESCO, resaltan lo importante que es para la formación de los estudiantes y desde los primeros grados, la formación emocional. Esto ha quedado plasmado en el Informe Delors (UNESCO 1996), en el que se reconoce que la educación emocional es un aspecto complementario pero indispensable en el desarrollo cognitivo y al mismo tiempo se convierte en una poderosa herramienta de prevención de una serie de problemas, que sin duda, tienen sus causas en los aspectos emocionales. Al respecto Bisquerra (2012), destaca el hecho de que si bien es cierto que los currículos académicos del siglo XX, estuvieron dirigidos al desarrollo cognitivo, también es cierto que en las épocas actuales el buen y completo desarrollo académico de los estudiantes, pasa necesariamente por la

integración de las dimensiones cognitivas y emocionales, puesto que ambas son complementarias entre sí.

En términos específicos la educación emocional se centra principalmente, en que los estudiantes sean capaces de descubrir, reconocer y manejar sus emociones de manera que sean de estructurarlas como verdaderas competencias y es que las emociones permite a los sujetos a valorar, específicamente, las respuestas que deben emitir frente a las diferentes situaciones que se le presentan (Bisquerra, 2001). Visto así los hechos, las respuestas deben ser posibles de ser controladas a partir de la educación emocional que reciban los estudiantes, esto es que se puede tener el control suficiente sobre la conducta que se manifiesta o se va a manifestar. Pero este control es básicamente conductual, es decir, que se controla la conducta pero no necesariamente la emoción en sí misma, en la medida de que las emociones no tienen un carácter voluntario, pero las conductas están vinculadas a las decisiones que los sujetos pueden tomar (Casassus, 2006).

A partir de todo lo señalado se debe decir que la educación emocional se orienta a que los estudiantes puedan adquirir determinados conocimientos que tengan a su base las emociones, y que a partir de su desarrollo evolutivo, pueda estar en condiciones de valorar estas emociones propias, pero también la de las demás personas, es decir que debe adquirir un cierto nivel de competencia en su manejo. Desde este punto de vista se puede entender que la competencia emocional está orientada al desarrollo y utilización de “un conjunto de conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Biquerra y Pérez Escoda 2007, p. 61).

### **1.1. Planteamiento del problema**

El aprendizaje es una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos en el mundo en la medida que es, finalmente, la razón del accionar de las instituciones educativas y sus docentes. Entender el proceso de aprendizaje resulta bastante difícil y complejo en la medida de que en su desarrollo intervienen un conjunto de factores que lo afectan positiva o negativamente. Sin embargo, esta multiplicidad se expresa en dos factores básicos: lo cognitivo y lo emocional.

Al respecto Gonzáles Cabanach et al., (1996) indica que "se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (p. 9), por lo que resulta necesario tener en cuenta estos dos aspectos en todo el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Núñez y González-Pumariega, (1996), se puede afirmar que el proceso cognitivo está referido a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), y el proceso motivacional a tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Gendron (2009) destaca que la formación y las carreras relacionadas con la educación se han desarrollado mucho en los últimos 10 años, atravesando al presente nuevas tensiones y evoluciones. Menciona como alguno de estos cambios, las

reformas del sistema educativo, la demografía escolar, la heterogeneidad de públicos, el cuestionamiento a la autoridad, el individualismo y las altas exigencias tanto de padres como de los propios alumnos. Es por ello, que se requieren nuevas formas de enseñanza, nuevos modelos de educadores, de estilos pedagógicos y de gestión de la clase.

Y en el mundo no solo están valorando la aplicación y adquisición de conocimientos o habilidades de razonamientos lógicos, sino que, dichas adquisiciones deben estar ligadas a la emoción o la educación emocional. Al complementarse, adecuadamente, fortalecen y encaminan la vida de los sujetos.

En este contexto es evidente la importancia de las emociones en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, por lo que, resulta sumamente necesario desarrollar las competencias emocionales en la escuela (Elías et al., 1997).

Es conveniente recordar que a pesar de que la parte cognitiva puede estar bien desarrollada y lista, en este plano, para el aprendizaje, el desarrollo emocional puede no estar listo todavía y en estas circunstancias puede echar a perder los logros académicos de un estudiante que puede, incluso, ser muy inteligente. Bajo estas consideraciones se puede afirmar como Goleman (1996), que la emoción es más fuerte que la inteligencia cognitiva y hasta puede llegar a anularla.

Siendo reconocida la importancia de las emociones en el aprendizaje, el sistema educativo mundial aún no lo considera como un factor fundamental. Se sigue

pensando en los aspectos puramente cognitivos, mientras tanto, la pobreza de los resultados académicos sigue aumentando. Sin embargo, el avance de la ciencia, ha puesto, una vez más, sobre el tapete el papel de las emociones en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes. Diversos autores como Serrano (2006), afirman que las emociones pueden estimular en gran medida el aprendizaje en tanto pueden lograr que el estudiante enfrente y resuelva las tareas y demás obligaciones académicas.

No se puede olvidar que, en el proceso de aprendizaje toda información es básicamente sensorial y, como tal, es procesada por el sistema límbico o cerebro emocional. Esto quiere decir que procesos cognitivos tan ligados al aprendizaje como el pensamiento, atención, memoria, etc. están mediatizados por las emociones (miedos, deseos, intereses, etc.).

## **1.2. Descripción del problema**

Al existir un divorcio entre lo emocional y lo cognitivo en el sistema educativo de nuestro país, no sorprende realmente los resultados de las evaluaciones, tanto nacionales como internacionales. Los informes Pisa (2015), indican que el Perú ocupa el puesto 63 de 70 en comprensión lectora y el puesto 61 de 70 en matemática. Sin embargo, hay un 46,7% de estudiantes peruanos que se ubican entre los que obtienen los peores resultados, mientras que solo un 0,6% alcanza los más altos niveles de la evaluación.

Por su parte la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2016), que es una evaluación estandarizada que anualmente realiza el Ministerio de Educación, a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, sus resultados indican que en comprensión lectora los estudiantes de cuarto grado de primaria en un 31,4% alcanzan un nivel satisfactorio y en matemática el 25,2%. Esta pobreza en los resultados alerta a las autoridades de las universidades, en la medida de que estos alumnos son, básicamente, los que están llegando y llegarán a ella; y, entonces, los problemas de la educación básica se han trasladado a la universidad.

En los momentos actuales y con los cambios de paradigmas que han direccionado los centros de aprendizaje hacia el estudiante, se requiere formar en ellos un conjunto de habilidades y estrategias de aprendizaje que los puedan conducir hacia el aprendizaje autónomo o aprender a aprender. De acuerdo a Monereo (1997), “el aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” (p. 31).

Desde este punto de vista, el estudiante tiene que aprender un conjunto de procedimientos y estrategias que le permita asumir y manejar la información y lo que es igualmente tan importante, continuar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida. Tal es la importancia de aprender estrategias de aprendizaje, pues ellas deben llevarlos, inevitablemente, hacia el aprender a aprender lo que a su vez, debe convertir al estudiante en un aprendiz estratégico.

Siguiendo con Monereo (1997), se tiene que decir que “todo parece indicar que la alternativa más razonable y fructífera debe consistir en enseñar estrategias de aprendizaje en función de los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, sin que esto suponga abdicar de las posibilidades de generalización que definen a las estrategias, (p. 42).

Es por esta razón que la educación moderna en el Perú y en el mundo pretende el desarrollo de habilidades que finalmente redunden en la adquisición de capacidades, que le posibilite al estudiante ser una persona competente, con una visión que le permita el desarrollo de un proyecto de vida.

La intención anterior ha encontrado fuertes barreras en diversos centros de estudios de educación superior, entre ellos, el Centro Universitario de Educación a Distancia de la UNFV, cuando al estudiante no se le brindan las condiciones indispensables para su desarrollo, por lo que, se le coloca en un estado desfavorable para desplegar su potencial humano, limitándolo a incidir en acciones y transformaciones de sus procesos educativos que la sociedad en general reclama. Son estas razones por las que se considera que los problemas en el nivel emocional y cognitivo de los estudiantes podrían acentuarse, por lo que es necesario desarrollar un conjunto de programas, talleres y enseñanzas de educación emocional. La formación docente es clave en este propósito.

Precisamente, para evitar dicha situación se realizó el presente trabajo de investigación que toma a un importante sector de la población estudiantil del Centro

Universitario de Educación a Distancia - UNFV, en sus diferentes carreras profesionales. Estos estudiantes presentan características cualitativamente diferentes a los estudiantes de la modalidad regular. Se entiende que esto puede ser una limitación, pero también puede ser una ventaja en la medida de que ya deben tener un mayor nivel de maduración emocional por lo que deben tener claramente establecido su interés y, a partir de allí, mejorar sus aprendizajes.

Por ello, el propósito de la investigación fue establecer la relación de las competencias emocionales con el aprendizaje autónomo en una muestra de estudiantes, a fin de proponer un conjunto de alternativas que ayudarán a mejorar sus rendimientos y la calidad de la formación que se les brinda en su institución; enmarcado en un continuo proceso de educación emocional y alta formación cognitiva.

### **1.3. Formulación del problema**

#### **1.3.1 Problema general**

¿De qué manera las competencias emocionales se relacionan con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?

### 1.3.2 Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre la dimensión conciencia emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?
2. ¿Qué relación existe entre la dimensión regulación emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?
3. ¿Qué relación existe entre la dimensión autonomía personal y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?
4. ¿Qué relación existe entre la dimensión competencia social y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?
5. ¿Qué relación existe entre la dimensión competencias para la vida y el bienestar y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?

6. ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las competencias emocionales y las dimensiones del aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?

#### **1.4. Antecedentes**

##### **Antecedentes internacionales**

Pedrerá (2017) desarrolló la investigación “Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional”. El propósito del trabajo fue conocer las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y su incidencia en el rendimiento, identificando posibles diferencias entre centros, según su trayectoria en la red y sus prácticas. La muestra empleada se compone de 350 estudiantes, de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, procedentes de 6 centros públicos pertenecientes a la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Para evaluar las Competencias emocionales se emplearon dos instrumentos (cuestionarios): el de medida de Inteligencia emocional TMMS-24; y el de evaluación EQi: Yv de Bar-On (1997). Los datos de esta investigación fueron introducidos en el paquete estadístico SPSS (versión 20). De los resultados de estudio, entre otros, se señala que se halló que el alumnado, en general, muestra una alta adquisición de las Competencias emocionales (...). La adaptabilidad es la habilidad que destaca en mayor medida, seguida de la reparación emocional.

Berástegui (2015) desarrolló la investigación “Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo”. El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación emocional para el alumnado en tres cursos diferentes (6° de Primaria, 2° y 4° de Educación Secundaria Obligatoria). El diseño para evaluar la eficacia de los dos programas de educación emocional se encuadra dentro de lo que se denominan diseños cuasiexperimentales (Sampieri, 2010; Latorre et al., 2005; Hernández Sampieri et al., 2007). Se seleccionó varios instrumentos ya existentes, se crearon nuevos y se adaptaron otros. Los instrumentos para evaluar el programa de educación emocional para el alumnado y sus posibles efectos fueron: Cuestionarios de desarrollo emocional CDE 9-13 y CDE-SEC; Cuestionario de competencia emocional 360° CE-360°; Cuestionario sobre maltrato escolar. MALOSTRA; Escala de clima social escolar CES; Cuestionarios de opinión CAO-A, CAO-F y CAO-P; Cuaderno del alumnado. En tanto que, para evaluar el programa de educación emocional para las madres y los padres y sus posibles efectos, los instrumentos fueron: Cuestionario de desarrollo emocional CDE-R; Cuestionarios de evaluación CEMYPA; Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres CUSAMYPA. La investigación determinó que: Antes de cualquier intervención es conveniente realizar un diagnóstico de necesidades con los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias y dirección).

Quintana (2014) desarrolló la investigación “El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior”. El propósito de la investigación fue conocer y analizar las principales similitudes y diferencias en el proceso de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico. Se consideró el

enfoque cualitativo porque busca comprender el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior, desde la percepción que tienen sobre su papel como aprendices. El muestreo fue intencional, de acuerdo a criterios de la propia investigación. La recolección de datos tuvo lugar en el ambiente de los participantes, es decir, en la universidad en la que estudian. Para recolectar información se utilizó instrumentos cualitativos, empleándose la entrevista en profundidad, de naturaleza interactiva, completándose con el diario de campo. Tras el proceso de investigación a los estudiantes universitarios que se encuentran en los extremos del rendimiento académico, alto y bajo, como conclusión principal, se observa que: existen diferencias en la forma en la que realizan el proceso de autorregulación del aprendizaje. Existen elementos que son comunes a todos los estudiantes y otros que marcan la diferencia en la calidad con la que se realiza este proceso.

Martínez (2014) desarrolló la investigación “Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje autónomo en el alumnado de Matemáticas I del Nivel Medio Superior”. El objetivo fue elaborar estrategias educativas que ayuden al docente a promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos, apoyado en contenidos del plan de estudios de la materia Matemáticas I de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fueron estudiados dos grupos de sujetos: docentes que integran la academia de Matemáticas de la Preparatoria #25, y alumnos integrantes del primer semestre de la misma institución. Los instrumentos que se consideraron son: Programa de Estudios Matemática I – Documental; Cuestionario para alumnos – Campo / Cuestionario; Entrevista con maestros – Campo / Entrevista; Resumen de calificaciones de alumnos – Campo / Observación histórica. Los resultados encontraron

conclusiones como: (...) A través del trabajo de investigación realizado se observó que los maestros en Nivel Medio Superior conocen en términos generales las teorías de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, este conocimiento es incompleto y lo han obtenido de manera casual. El rol del maestro resulta fundamental en el desarrollo de habilidades del alumno, puesto que posee la capacidad de promover o disuadir las condiciones requeridas para un aprendizaje autónomo. La homologación del conocimiento pedagógico básico pretende proveer al maestro la información necesaria sobre temas que conoce por la práctica; considerando que existirán maestros que ya cuenten con dicha formación, sin embargo, es preciso institucionalizar el esfuerzo. (...).

Souto (2012) presentó la investigación “Desarrollo de Competencias Emocionales en la Educación Superior”. El propósito de este trabajo fue explorar la relación entre empleabilidad y competencia emocional, y determinar cómo encaja la competencia emocional en el actual marco competencial de la Universidad. La investigación se basa en métodos cuantitativos (cuestionario a estudiantes de grado), cualitativas (cuestionario descriptivo a los agentes implicados) y fuentes primarias (análisis ofertas de empleo) para el análisis del perfil competencial que demanda el mercado de trabajo. Para medir la inteligencia (competencias) emocional se decidió utilizar el cuestionario TEIQue, desarrollado por el profesor K. V. Petrides, instrumento validado científicamente. Los resultados del estudio indican que se ha corroborado de forma empírica: (...) La correlación existente entre competencias emocionales y competencias para la empleabilidad: a mayor grado de posesión de competencias emocionales, mayor potencial de empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandadas por el

mercado de trabajo. Esta conclusión justifica una educación basada en las emociones en el ámbito de la educación superior.

Fuentes (2012) desarrolló la investigación “Las competencias para el aprendizaje autónomo en la universidad: percepción de estudiantes y docentes de primer año en Chile”. El propósito del trabajo fue descubrir las competencias percibidas por los actores del proceso educativo, estudiantes y docentes, respecto del desarrollo de competencias transversales en la formación de cualquier carrera universitaria. La metodología de trabajo en la investigación se basa en un diseño cuasi experimental con grupos intactos de participantes y con una muestra aleatoria de docentes de primer año que voluntariamente respondieron al instrumento empleado en este estudio. Del análisis de los resultados se determinó, entre otros, que los estudiantes se autoevalúan con bajas competencias iniciales para abordar la tarea universitaria: (...).

### **Antecedentes nacionales**

Leyva (2018) desarrolló la investigación titulada “Motivación y Aprendizaje Autónomo en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Sede Iquitos”. El objetivo fue determinar la relación que existe entre la motivación y el aprendizaje autónomo en estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Sede Iquitos. La muestra la conformaron 86 participantes de acuerdo con las características de edad, sexo, profesión, entre otros. La técnica que se aplicó fue la encuesta y como instrumento (dos) se utilizó el cuestionario. Del análisis de los resultados se determinó que existe relación directa y significativa entre la

motivación y el aprendizaje autónomo en estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Sede Iquitos. ( $p < 0,05$ , Rho de Spearman = 0,667, siendo correlación positiva media).

Cornejo (2017) desarrolló la investigación “Competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho”. El objetivo fue establecer el grado de relación existente entre el nivel de desarrollo de las competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de la institución educativa pública n.º 100 – San Juan de Lurigancho, 2015. La población de estudio estuvo conformada por 70 docentes de la institución educativa pública n.º 100 del distrito de San Juan de Lurigancho, dado que se trabajó con una población censal se exime de la muestra. De los resultados de estudios alcanzados, entre otros, se concluyó que la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales y la habilidad de manejo de conflictos en docentes de la institución educativa pública n.º 100 – San Juan de Lurigancho presenta una correlación significativa. Es decir, la competencia emocional condiciona la resolución de problemas en las instituciones educativas.

Quispe (2015) desarrolló la investigación “Relación entre Estilos cerebrales de Pensamiento y Aprendizaje autónomo en Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades”. El propósito fue establecer la relación que existe entre los Estilos cerebrales de pensamiento y el Aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades. La muestra es no probabilístico de tipo intencionado, en tanto es el investigador quien ha seleccionado de

manera voluntaria el lugar en el que trabajó. Para evaluar los Estilos Cerebrales de Pensamiento se empleó un instrumento (cuestionario): el instrumento de Estilos Cerebrales de Pensamiento Adaptación del HBDI (Instrumento de Dominancia Cerebral de Hermann). En tanto que para Aprendizaje autónomo se empleó el instrumento (cuestionario): Inventario de Aprendizaje Autónomo de Manuel Torres Valladares. Los datos de esta investigación fueron introducidos en el paquete estadístico SPSS. De los resultados de estudio alcanzados, se concluye que existe una relación significativa entre los Estilos Cerebrales de Pensamiento y el Aprendizaje autónomo en los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Campos (2012) desarrolló la investigación “Desarrollo del Aprendizaje Autónomo a través de la aplicación de estrategias de Aprendizaje y Cognitivas mediante la enseñanza problemática en estudiantes de VIII Ciclo de Educación Magisterial en la especialidad de Matemática – Física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Surco – 2012”. El objetivo principal fue determinar en qué medida la aplicación de Estrategias de Aprendizaje y Cognitivas mediante la Enseñanza Problemática influyen en el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de VIII Ciclo de Formación Magisterial de la especialidad de Matemática – Física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, en el curso de Física IV. La población estuvo constituida por los estudiantes del VIII Ciclo de Formación Magisterial del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico de las diferentes especialidades en el año 2012. Se consideró dos instrumentos de recolección de información: a) encuesta (test psicométrico elaborado por el Magister Alfredo Vílchez Ortiz) para determinar el grado de motivación intrínseca en el estudiante. b) prueba de evaluación de entrada y salida que constan de trece ítems

concernientes a la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas, considerando temas de física. Como principal conclusión se establece que la hipótesis fundamental ha sido validada, para ello se ha utilizado la  $t$  de student cuyo valor es muy alto en comparación a la  $t$  teórica, con esto, se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental han logrado adquirir el Aprendizaje Autónomo como aspecto fundamental propuesto en esta investigación.

### **Justificación de la investigación**

En los momentos actuales, la investigación sobre las emociones ocupa una de las preocupaciones centrales del quehacer de los investigadores, en tanto su impacto en los diferentes aspectos de la vida del hombre cada vez deja menos dudas. La educación, en sus diversos niveles, es una de las áreas donde su importancia es cada vez mayor por el carácter formativo que tiene para los seres humanos.

En la educación, durante mucho tiempo ha imperado un modelo de carácter antiemocional, en el que las emociones, literalmente, fueron eliminadas para dar paso a un modelo totalmente racional que pretendía controlar el tiempo, la mente, el cuerpo y, básicamente, las emociones de los estudiantes, bajo la consideración de que entre la razón y la emoción existía un universo de distancia (Casassus, 2006). Nada más alejado de la realidad pues hoy se sabe que la razón y emoción son parte de un todo único y que ambas intervienen en simultáneo aún en situaciones en las que se consideraba que solo la razón podría tener lugar (Jiménez y Mallo, 1989), como por ejemplo la toma de

decisiones y dentro de ellas las decisiones económicas, que ha decir de Kahneman, (2011), las emociones pueden tener, incluso, mayor trascendencia en este aspecto.

La presente investigación se puede justificar, también, por los siguientes aportes que se deben realizar:

### **Justificación teórica**

La investigación es una añadidura teórica a lo descubierto e investigado por algunos autores como Bisquerra y Pérez (2007, 2012), Daniel Goleman (1995) y Reuven Bar-On (1980), debido a que se encaminó hacia una nueva realidad, un nuevo contexto, y teniendo en cuenta a participantes con distintas características e intereses. Es un aporte de sistematización de la información que sustenta cada una de las variables y que permite el fácil estudio y comprensión de los mismos por parte de la comunidad académica.

### **Justificación metodológica**

Se puso a disposición de la comunidad académica dos cuestionarios de evaluación, uno para evaluar las competencias emocionales y otro para evaluar el aprendizaje autónomo, que fueron convenientemente analizados para confirmar su validez y confiabilidad. Estos instrumentos podrán ser utilizados por distintos investigadores o profesionales que requieran evaluar estas variables.

### **Justificación práctica**

Los resultados de la presente investigación, es información empírica que bien puede utilizarse para la toma de decisiones tendiente a mejorar las condiciones de estudio de los alumnos, sobre todo en aspectos vinculados al aprendizaje y al manejo de sus emociones que puedan permitirle priorizar aquello que es realmente importante como los estudios por ejemplo.

### **Justificación social**

La presente investigación ha de beneficiar a toda la comunidad académica, profesores, estudiantes y los propios familiares, en la medida de que se podrán tomar medidas que permitan mejorar la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes.

### **1.6. Limitaciones de la investigación**

Como en todo trabajo de investigación, se previó la debida autorización de la unidad de investigación y contó con el consentimiento de las autoridades correspondientes y con la disponibilidad de los estudiantes a quienes se aplicó los instrumentos de investigación.

El tiempo y la logística cumplieron otro papel determinante durante el desarrollo de la investigación, toda vez que fueron condicionantes que no necesariamente estuvieron al alcance del investigador.

El no contar necesariamente con un asesor de manera permanente y sistemática, también implicó una traba o una barrera a la investigación. Pese a los obstáculos,

inconvenientes o restricciones a la realización del plan de investigación, la prospectiva resultó más que un reto, una realidad.

## **1.7. Objetivos de la investigación**

### **1.7.1 Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

### **1.7.2 Objetivos específicos**

1. Identificar la relación que existe entre la dimensión conciencia emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
2. Establecer la relación que existe entre la dimensión regulación emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
3. Identificar la relación que existe entre la dimensión autonomía personal y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

4. Determinar la relación que existe entre la dimensión competencia social y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
5. Establecer la relación que existe entre la dimensión competencias para la vida y el bienestar y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
6. Establecer la relación que existe entre las dimensiones de las competencias emocionales y las dimensiones del aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

## **1.8. Hipótesis**

### **1.8.1 Hipótesis general**

Las competencias emocionales se relacionan significativamente con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

### **1.8.2 Hipótesis específicas**

1. Existe relación significativa de la dimensión conciencia emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

2. Existe relación significativa de la dimensión regulación emocional y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
3. Existe relación significativa de la dimensión autonomía personal y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
4. Existe relación significativa de la dimensión competencia social y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
5. Existe relación significativa de la dimensión competencias para la vida y el bienestar y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
6. Existe relación significativa de las dimensiones de las competencias emocionales y las dimensiones del aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

## **II. Marco Teórico**

### **2.1. Marco filosófico**

#### **2.1.1 Marco filosófico de las competencias emocionales**

Desde la antigüedad, la emoción es un constructo que ha generado mucho debate, puesto que su definición ha tenido variadas interpretaciones. Para los primeros filósofos griegos, la emoción fue un tema recurrente en sus deliberaciones y reflexiones en la medida de que ellas se vinculan con aspectos centrales del comportamiento humano. Alegría, amor, miedo, tristeza y odio son las emociones que merecieron la preocupación de los filósofos griegos quienes intentaron, desde diversas posturas, explicar estos fenómenos del alma que tanto impacto causaban entre los seres humanos.

En los trabajos realizados por De Souza (2011), se aprecia que el autor sostiene que en la República de Platón (428-347 a. de C), las emociones ya se presentaban mediante términos como el dolor y el placer. (...). En tanto que en "El Banquete" Sócrates hace una reflexión apológica acerca del amor. Pero es en Aristóteles (384-322 a. de C), en que la emoción es definida como una condición según la cual el individuo se transforma hasta tal punto que se queda con el juicio afectado, puesto que viene acompañado de placer y dolor. Las palabras claves que Aristóteles asocia a las emociones son envidia, cólera, lástima y temor. Sin embargo, el enfoque del estudio de Aristóteles sobre las emociones es centrado en la cólera. En "Ética a Nicómaco", Aristóteles señala que las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia.

También destaca De Souza, L. (2011) que las aportaciones proporcionadas por los estoicos sobre las emociones, parten desde un punto de vista totalmente negativo, las consideraban como una perturbación innecesaria del ánimo. Séneca ya condenaba la emoción como algo que puede convertir la razón en esclava. Añade que los estoicos atribuyeron la culpabilidad de los problemas humanos a las emociones como resultado de los juicios que el individuo tiene del mundo. De esta manera los estoicos son considerados los precursores en estudiar las emociones partiendo de una valoración cognitiva.

En la Edad Media, sostiene De Souza que se consideró que el lado racional del alma está en lucha para controlar los deseos y apetitos, los cuales originan las pasiones. Según los preceptos de la iglesia, las personas que no fuesen capaces de controlar las pasiones, estarían pecando y por lo tanto deberían ser castigadas a través de la penitencia. Citando a Bisquerra (2000: 31), considera que la Edad Media fue una etapa en la que se tenía una idea negativa de la existencia, pesimista, un "valle de lágrimas" en el que las emociones positivas no tenían cabida.

Desde la tradición filosófica, en general, se ha identificado a la emoción con la metáfora del amo y el esclavo. El amo es la razón y el control que se contraponen al esclavo, que son las emociones y las pasiones. En tal sentido, precisa que durante la Edad Media la emoción fue denominada bajo el término pasión, que tenía una connotación peyorativa. Consideraban que estaba relacionada con la parte irracional del ser humano y que la razón debía tener control sobre las pasiones. Posteriormente en la Edad Moderna, surge René Descartes (1596-1650) con su clásico "Las pasiones del

alma", quien parte de una visión dualística de cuerpo y mente. Se apoya en la teoría de que la emoción es una sensación. Denominó las emociones como pasiones, las cuales están divididas entre la mente (pensamientos) y el cuerpo (percepciones).

Como se puede apreciar, en esta sucinta revisión de la filosofía de las emociones, los seres humanos con mucha frecuencia se ven enfrentados a diversidad de situaciones en las que las emociones aparecen controlando su pensamiento y su propia conducta, de manera que pareciera que no pueden escapar a su influencia y dominio. Esto hizo que una serie de filósofos antiguos le dieran a la emoción una connotación negativa pues estaban fuera del control de la razón. Esta discusión filosófica se expresa como una permanente lucha entre la emoción y la razón.

A pesar de los avances que han ocurrido a nivel de las ciencias, el dualismo razón – emoción, parece mantenerse, puesto que si, por ejemplo, se toman decisiones apoyadas en la emoción, se puede tipificar a estas como no racionales. Así mismo cuando los individuos pueden reaccionar de manera emocional, se les considera que su razón está nublada, por lo que, sus reacciones tienen una característica más bien primitiva. Sin embargo, en los tiempos actuales, parece haberse producido una ruptura en relación al pensamiento tradicional sobre las emociones.

En tiempos recientes, tanto la filosofía como la psicología parecen haber redescubierto las emociones como un tema de investigación obligatorio, pues había sido dejado de lado. Esto se desprende de esta nueva oleada sobre las emociones que se inició desde las propuestas de Salovey y Mayer (1990) y difundida a nivel mundial por

Goleman (1995), cuyos libros se convirtieron rápidamente en verdaderos best seller. Este inusitado impulso por el estudio de las emociones ha llevado a que se desarrollen nuevas investigaciones de orden empírico y que no solo toman aspectos puramente psicológicos o filosóficos, sino que también llegan hasta la neurociencias. En todos los casos las emociones y su conceptualización e importancia para el desarrollo del ser humano, ha vuelto a tener el protagonismo que nunca debió perder.

### **2.1.2 Marco filosófico del aprendizaje autónomo**

Uno de los problemas más críticos de la actualidad es la relación que guarda la filosofía con otras áreas del saber, específicamente en el campo de la educación y particularmente con el aprendizaje, en tanto este aprendizaje es parte de la epistemología, que se ocupa del estudio del origen, la naturaleza, los límites y los métodos del conocimiento y en este aspecto el aprendizaje es uno de los conceptos centrales pues a través de él se puede apropiarse del conocimiento ya establecido, sino que, además, ofrece la posibilidad de desarrollar mayor conocimiento.

Pero en términos de epistemología no existe una sola manera de enfocar el problema del conocimiento y de cómo se genera. Por estas razones es que se explica la aparición de un conjunto de teorías que pretenden explicar el aprendizaje desde posturas filosóficas y psicológicas diferentes, las que a su vez dan como consecuencia particulares sistemas educativos que han podido ser dominantes en las diversas etapas del desarrollo social. El desarrollo de estos sistemas educativos, que tienen a su base un enfoque teórico, le proporcionan al docente las herramientas necesarias para enfocar la

enseñanza de una manera determinada, de modo que puedan responder con eficacia a las necesidades de sus estudiantes.

En los últimos tiempos, luego de la predominancia del conductismo, el enfoque educativo dominante es el constructivismo, el que no es solo una propuesta pedagógica, sino también un verdadero marco filosófico. Desde esta perspectiva, el constructivismo se debe entender como un proceso de formación individual del conocimiento en la medida de que cada uno de los sujetos lo va a desarrollar en su interior y a partir de sus experiencias previas, del entorno que tiene y de sus propias características, esto convierte al estudiante en sujeto activo de su aprendizaje.

Como filosofía del aprendizaje, el aprendizaje autónomo parte de la idea de que se trata de toda actividad humana que por naturaleza el sujeto suele realizar por sus propios méritos o actos. Así mismo, se encarga de ofrecer a cada uno de los estudiantes mayor responsabilidad, control e independencia en el desarrollo y aplicación de sus actos. Los expertos reconocen en su método la aplicación de una serie de técnicas y materiales identificados plenamente.

De acuerdo con Tobón (2010), este enfoque está dirigido a la formación integral y ética del ser humano, enfatizando las potencialidades de las personas, las expectativas sociales con respecto a la convivencia y el aporte a la justicia social. Del mismo modo, explica que trata de las condiciones educativas esenciales para facilitar la formación en competencias, a partir de unos lineamientos que articulan la educación con los otros procesos.

Por cierto, toda actividad realizada por los sujetos se da mediante la construcción de conocimientos iniciales, los mismos que ya llevan consigo. De ahí que, el enfoque constructivista propone que todo conocimiento se enfoca al logro de la construcción de la persona. La teoría constructivista se centra en los estudiantes, los mismos que realizan en todo momento su propia construcción de conocimientos.

La teoría constructivista es considerada como una corriente filosófica cuyos orígenes se remonta a los filósofos Sócrates y Platón; el primero con su mayéutica, y el segundo con su dialéctica (en el sentido de que es el sujeto el que construye el conocimiento), Frade (2009).

Cuando se trata el enfoque constructivista, ello se vincula directamente con el aprendizaje a través del campo de la educación. De ahí que Vera (2009), destaca “(...), sin embargo desde el constructivismo se habla de que el sujeto construye sus conceptos a partir de la interacción con el fenómeno y por la mediación del lenguaje”. De acuerdo a Bengochea (2006), “el aprendizaje como construcción de significados. Desde este enfoque el estudiante es considerado autónomo y con auto regulación, sobre su propio aprendizaje. Conoce sus propios procesos cognitivos y los regula. (...)”.

Finalmente, se debe considerar que los cambios producidos en los últimos tiempos, a partir de la gran revolución tecnológica, han afectado en todos los órdenes de la vida, lo que ha generado un cambio sustantivo en la manera en que se vive, actúa, comunica y se aprende y que a su vez ha permitido la aparición de una nueva propuesta pedagógica, basada en lo fundamental en la tecnología: el conectivismo. Esta teoría fue

formulada por Siemens en 2004, para quien el aprendizaje ya no es más una actividad de orden individual e interna, en la medida de que los estudiantes utilizan masivamente las tics y todas sus herramientas, incluidas el internet, lo que les permite desarrollar formas nuevas de aprendizaje. En la era digital, los estudiantes deben aprender a conectar nodos o fuentes de información diversa.

En este proceso es fundamental desarrollar la capacidad de adaptación a los cambios que a su vez le permita seguir creando sucesivamente, conexiones entre las diferentes fuentes de información que te provee la tecnología y que finalmente son las que permiten el aprendizaje. Como se puede observar, el aprendizaje colaborativo y entre grupos, se ha convertido en el punto base de toda esta nueva forma de asumir el aprendizaje, pero sin embargo, el individuo sigue siendo el principal actor del proceso de aprendizaje y de cómo maneje y utilice las fuentes de información, su aprendizaje será más o menos eficiente.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1 Conceptualización de las emociones**

Sobre el significado de emoción se han elaborado muchos conceptos, como aquél que señala que es el momento de afecto que expresa una persona en todo acto de la vida. Al referirnos en plural, las emociones suelen mostrarse como acciones y reacciones subjetivas del propio ser.

Lo cierto es que la emoción mantiene estrecha vinculación con lo interno y externo de todo ser humano. Este concepto, como bien lo precisa Bisquerra (2009) se deriva de las diversas teorías sobre las emociones. De ahí que, para poder entenderla, remarca, es mejor experimentar las mismas. “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2009, p. 20).

Añade Bisquerra (2009) que, también, es un concepto multidimensional; por nuestra parte, siguiendo una cierta tradición, nos referimos a la emoción, en singular, como un concepto genérico que incluye diversos fenómenos afectivos que son objeto de investigación científica. (p. 20).

La emoción también es definida y tratada por Goleman (2000) en su obra la Inteligencia Emocional, la cual la considera como un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias o formas de actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. En efecto, existen en la emoción más sutilezas de las que podemos nombrar (p. 277).

Teniendo en cuenta consideraciones como las antes mencionadas, se puede enfocar a la emoción como la afección profunda o el sentir intenso de un sujeto al momento de expresar tristeza o alegría, como consecuencia de ideas, hechos, recuerdos, actitudes y otros tipos de acciones que generan reacción de una persona.

### 2.2.2 Consideración fisiológica de las emociones

Partiendo de la fisiología, tratada como el estudio científico de la biología y su relación con las funciones de las personas, se vincula a la emoción como una reacción natural de todo individuo, demostrando ello que el ser humano mantiene una constante o permanente vida emocional.

Rosenzweig y Leiman (2005), citado por Oblitas (2014), sostiene que el componente fisiológico de las emociones está directamente vinculado con el propio desarrollo del Sistema Nervioso Central (SNC), su funcionamiento y desarrollo y, por supuesto, que mantienen una relación con los procesos cognitivos ligados a la decodificación de la información que recibe el organismo y que pueden afectar los estados emocionales del sujeto.

En ese contexto se toma en cuenta a los tres subsistemas fisiológicos relacionados con las emociones: el Sistema Nervioso Central (SNC), el Sistema Límbico y el Sistema Nervioso Autónomo. En el ámbito de los procesos emocionales Rosenzweig y Leiman (2005), consideran, particularmente, activos a los siguientes centros del SNC:

- La corteza cerebral forma parte del SNC. La corteza cerebral activa, regula e integra las reacciones relacionadas con las emociones.
- El hipotálamo forma parte del sistema límbico. Este se dedica a la activación del sistema nervioso simpático. Este centro está relacionado con emociones como el

temor, el enojo, además de participar como activador de la actividad sexual y la sed.

- La amígdala está relacionada con las sensaciones de ira, placer, dolor y temor. La extirpación de la amígdala causa complejos cambios en la conducta.
- La médula espinal. Todas las emociones están relacionadas con determinadas respuestas fisiológicas a las emociones. Según lo anterior es posible que las reacciones emocionales estén relacionadas con cambios fisiológicos necesarios para que el individuo haga frente a la situación o bien para la transmisión de mensajes o señales de respuesta a otros individuos.
- Formación reticular, el fabricante de la realidad. La formación reticular como un proceso de filtrado e interpretación básica de la información percibida por el individuo.

### **2.2.3 Consideración psicológica de las emociones**

Las emociones en todo momento de la actividad humana han mantenido una relación íntima con la psicología, al extremo que ambas se interrelacionan y mantienen una supremacía sobre el ser humano, influyendo en su pensamiento y su conducta.

En el contexto psicológico, la inteligencia emocional y las emociones, como tal, han ido ganando mucho espacio; de ahí que, en las últimas décadas, se ha visto nacer un número importante de teorías o corrientes psicológicas, las que intentan explicar las causas y consecuencias de las emociones humanas.

Dentro de la psicología vienen asociados diversos fenómenos como la personalidad, la motivación, el temperamento, el humor, y otros. Según Meyers, D. (s.f.), psicólogo estadounidense experto en emociones, las emociones humanas implican “arousal fisiológico, comportamiento expresivo y experiencia consciente”. O sea, cuando refiere el arousal fisiológico, toma en cuenta la manera como se mantiene activo el cerebro humano a través de todos sus procesos con relación a los estímulos que se presentan en el medio.

Mientras queda claro que el comportamiento expresivo tiene que ver con los gestos y movimientos corporales de la persona. Al evocarse a la experiencia consciente, esta se da cuando el sujeto o individuo tiene la capacidad de descripción, sea en el campo de la experiencia sensorial o en el del sentimiento.

A través de la psicología y su vinculación con las emociones se logra apreciar los efectos generados por estas últimas en cada individuo. Dichos efectos son analizados por los psicólogos quienes mediante evaluaciones diagnostican la adquisición de emociones positivas o negativas en cada ser humano. De resultar que la emoción sea negativa, la psicología emocional aplicará los mecanismos para transformar dicho efecto; es decir, transformar los resultados o sentimientos negativos de las emociones en positivos.

En el transcurrir de la vida, los individuos experimentan una serie de factores y fenómenos que afectan directa e indirectamente sus emociones. Si bien es cierto, la totalidad de acción del ser humano se basa en las emociones y teniendo –sólo- un

mínimo de sentido lógico, es aquí, en este último caso, el que debe explotar el individuo cuando se encuentra en problemas. Podría controlar la totalidad de su ser si es que sabe aplicar dicha acción lógica para mejorar su forma de vida.

Es sabido que hay métodos o recursos que son utilizados para controlar y manejar mejor las emociones en la persona; precisamente, esa es la labor o función que asume la psicología emocional, quien fortalecerá o mejorará tales emociones.

¿Y qué se debe considerar psicológicamente en este contexto? Lo principal es identificar bien las emociones personales. Saber qué te gusta, qué te disgusta, qué te alegra, qué te enfada, qué te entristece, qué te altera; a partir de ahí, promover situaciones que respondan a aquellas acciones, para, fortalecer mejor las mismas o reparar y enfrentar aquellas que se presentan de manera negativa.

Se sugiere la búsqueda de emociones positivas ante la adversidad de las mismas. Por ello, la psicología de las emociones es importante dentro de la misma rama de la psicología, dado que analiza e interpreta adecuadamente el desarrollo y control de las emociones en las personas. Por la psicología, los expertos logran mejorar y afianzar las emociones de los seres humanos, con el fin de que estos sepan controlar las suyas.

#### **2.2.4 Consideración social**

Dentro de los procesos de interrelación en el mundo de los individuos, toda expresión emocional permite predecir el comportamiento del entorno, facilitando la conducta adecuada o inadecuada, como función principal de la razón de ser de las emociones.

Izard (1989), citado por Chóliz (s.f.), destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar repuestas de evitación o de confrontación.

Por otra parte, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás. Las expresiones emocionales inducen la conducta social de los individuos, sea a través de reacciones positivas o negativas; por lo que, la misma represión de las emociones mantienen dentro de sí una función social.

Sin embargo, en algunos casos, la manifestación de las emociones puede dar lugar en los demás, a la aparición de sentimientos altruistas o simplemente de conductas prosociales, pero también podría ocurrir que se presente la inhibición que en algunos casos puede llevar hacia malos entendidos y reacciones poco deseables que en

situaciones normales no se hubieran producido o simplemente si se hubiera conocido el estado emocional en el que se encontraba el sujeto (Pennebaker, 1993).

Al momento de tener en cuenta las consideraciones sociales, es de verse que una de sus características en el ámbito de las emociones es que se trata de experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Aparecen en un momento establecido, necesitando del análisis de los otros para poder entenderse de manera adecuada. Por ejemplo, cuando persona alguna entra en una etapa de relación sentimental, se enamora, logra sentir celos de otra persona.

### **2.2.5 La inteligencia emocional**

En las últimas décadas, el estudio de las relaciones entre la esfera emocional y la cognitiva en los individuos, ha permitido el surgimiento de una manera diferente de enfocar, analizar y entender el comportamiento de los seres humanos, sobre todo al momento de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan en su entorno inmediato. Esta nueva forma se ha estructurado en una nueva propuesta denominada Inteligencia Emocional (IE).

Definir lo que es la Inteligencia Emocional (IE), muestra que en ella se conjugan dos términos que son bastante cotidianas en su uso; por un lado tenemos la inteligencia y por otro la emoción, aunque esto pueda aparecer como una contradicción, pues son variables que siempre fueron estudiadas de manera separada bajo el supuesto de que no tienen puntos de unidad. Sin embargo, Salovey y Mayer (1990), autores del concepto

IE, sino que lo entendieron como dos partes de un todo, por lo que no podían estar separados.

De acuerdo con lo propuesto por Salovey y Mayer (1990), la Inteligencia Emocional (IE) está referida a las habilidades que desarrollan las personas para procesar y reconocer las emociones y todos los datos que ellas transmiten y les permiten vincularse con las demás personas, ya sea de su entorno inmediato, o personas en general. Esta propuesta marcó una forma nueva de entender las emociones, que ponían en tela de juicio lo que los filósofos tradicionales solían afirmar respecto al carácter terrible que tenían las emociones sobre la razón.

Por su parte Goleman (1995), entiende la inteligencia emocional como una capacidad para conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones (citado por Bisquerra 2009, pp. 43 - 44). Hasta este punto se podría afirmar que, si la inteligencia cognitiva está vinculada a las capacidades destinadas a resolver problemas, pero también a la creación de una serie de productos trascendentes para los seres humanos; la inteligencia emocional se puede entender como aquellas capacidades que están vinculadas a la resolución de problemas de orden emocional que nos permite resolver problemas relacionados con nuestras emociones, tanto a nivel personal como con los demás seres humanos.

### **2.2.6 Las competencias emocionales**

En los tiempos actuales el tema de las competencias ha tomado un papel central en el mundo de la empresa, tanto es así que todo el sistema de selección y contratación del personal pasa por una evaluación de las competencias del candidato. Son estas razones las que llevan a Repetto y Pérez González, (2007), a afirmar que las universidades, por ejemplo, están obligadas a formar profesionales tomando como base el enfoque por competencias, de manera que estén en condiciones de adaptarse a las condiciones que plantea el mercado actualmente.

Ya no es suficiente que los trabajadores posean los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas laborales en un campo específico. Ahora se espera además que sean capaces de desenvolverse con total flexibilidad capaces de enfrentarse a muy diversas situaciones laborales y salir bien librados de ellas. Todo este conjunto de atributos que debe poseer una persona y que le permiten enfrentar y resolver la diversidad de situaciones que se le presentan en su vida diaria, se ha dado por llamar competencias. Bisquerra y Pérez (2007) definen la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”, (p. 63).

Dentro de las organizaciones, las competencias son utilizadas para potenciar el capital humano a fin de que favorezca el logro de los objetivos del puesto, área y organización, así como también de recursos para desarrollar profesional y

personalmente al trabajador. Spencer y Spencer (1993), definen el concepto de competencia como "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (p. 9).

Por su parte la OCDE (2005), señala que "la competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (p. 3). Alberici y Serreri (2005) afirman que el constructo competencia pueden considerarlo "un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido" (p. 26).

En lo que se refiere a las competencias emocionales, su conceptualización ha sido ampliamente investigada y analizada. Incluso, hasta la actualidad, se continúa revisando y tratando su definición o concepción, por parte de tratadistas y expertos quienes consideran que el tema es complejo. Sin embargo, es Bisquerra (2009), quien ha realizado las mayores aportaciones en el tratamiento de este tema, por lo que considera que "las competencias emocionales –aún– son un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas" (Bisquerra, 2009, p. 144).

Sin embargo, es el propio Bisquerra (2009), quien plantea una definición de competencias emocionales a las que señala como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). De la misma manera, afirma que las competencias emocionales favorecen las relaciones interpersonales y un mejor manejo de las dificultades y retos que se deben enfrentar diariamente ya sea en el trabajo, la universidad o situaciones sociales diversas.

Siendo aún la competencia emocional un gran constructo que abarca muchos procesos y desemboca en una variedad de consecuencias, también existen otras propuestas desarrolladas en este sentido, con la necesidad de ahondar y profundizar en la misma. Por ejemplo, López y Callejas (2010) consideran que la competencia emocional es “un conjunto de habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, para leer los estados de ánimo y sentimientos ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz” (p.118).

### **2.2.7 Las dimensiones de las competencias emocionales**

Para Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales deben agruparse en cinco dimensiones, cada una de ellas con características particulares que van a determinar una manera específica de conducirse en su sistema de relaciones intra e interpersonales. Estas competencias se presentan de la manera siguiente:

- 1. Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, es decir, de la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, es decir capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
  
- 2. Regulación emocional:** se refiere a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc., es decir que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.
  
- 3. Autonomía emocional:** se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva

ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional que le permita generar una capacidad de auto-eficacia emocional mediante la cual el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.

**4. Competencia social:** se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc., que le permita generar toda una capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

**5. Competencias para la vida y el bienestar:** está vinculada a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales

o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar personal y de la comunidad en la que uno vive.

### **2.2.8 El aprendizaje: Definiciones**

Una serie de investigadores y teóricos han definido al aprendizaje en direcciones diferentes, siendo los más asertivos y contundentes al momento de conceptualizar el mismo, los profesionales de la psicología.

Schunk (2012) señala que “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas” (p. 16).

Mientras tanto, Shuell (1986) citado por Schunk (2012, p. 3) refiere que es verdad que las personas van a coincidir en que el aprendizaje es fundamental, sin embargo tienen diferentes maneras de ver las causas, los procesos y las consecuencias que puede tener. Es verdad que no existe una definición de aprendizaje única y en la que estén de acuerdo todos los teóricos, investigadores y profesionales.

Schunk, (2012) define el aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la

práctica o de otras formas de experiencia” (p. 17). A partir de esta definición se puede entender que el aprendizaje genera o trae como consecuencia cambios de conductas en el ser humano o capacidades de desarrollo en su ámbito o estatus. Se aprende cuando se es capaz de desarrollar las habilidades y se considera competente en diversas direcciones y contextos. Este aprendizaje tiende a perdurar en el tiempo y espacio, en muchos casos; mientras que, en otros, por descuido u olvido dejarán de ser perdurables.

Sobre el aprendizaje se han desarrollado dos grandes corrientes que pretenden explicarlo: la corriente conductista y la cognitivista. Sobre la primera destacan referentes como Pavlov, Skinner, Watson y Thorndike, quienes consideran que el aprendizaje se genera en función de una relación entre el estímulo y la respuesta, siendo su propósito los cambios de conducta de la persona.

Por su lado, la tendencia cognitivista liderada por Vigosky, Ausubel y Bruner, apuntan a los procesos interiores del ser humano, considerando mucho el factor psicológico en dicho proceso. Esta vertiente promueve el estudio de los mecanismos que tienen como objetivo la elaboración del conocimiento.

### **2.2.9 Nuevos paradigmas del aprendizaje**

Los modelos de aprendizaje que se extendieron y han existido como referentes de adquisición de conocimientos, en las últimas décadas, han venido siendo desplazados por nuevas tendencias y aplicaciones que asimila y ve el mundo con una nueva

perspectiva y con nuevas alternativas que encaminan la vida del hombre, no solo con el respaldo del docente, sino, en adelante, de la tecnología.

Los nuevos paradigmas en los sistemas de educación, apuntando al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje, han conminado y conllevado a que la universidad cambie sus modelos de enseñanza, desarrollando y promoviendo un modelo, más allá de la comunidad universitaria, exclusivamente teniendo en cuenta el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Ahora son las TIC la esencia del desarrollo de vida de los estudiantes. Su aplicación y uso permite al individuo afrontar los retos que conciernen y engloban a la sociedad. Por esta razón es que Romea (2011), sostiene que las universidades implantan, de forma progresiva, la tecnología digital TIC: ordenadores, internet, wifi, plataformas de software, etc., para propiciar nuevas formas de aprendizajes cooperativos y como apoyo a la docencia. A pesar de ello, todavía no se han incorporado plenamente a las aulas de Educación Primaria, o Secundaria, ni en nuestras universidades, que, con frecuencia, están asociadas a prácticas docentes directivas o poco participativas (...). (Magriberia nº 4 – 2011, pp. 105-116).

En este contexto es que Romea (2011), considera que las actuales formas de concebir los procesos de aprendizaje mediante los nuevos paradigmas deben ser aprovechadas como claves de un aprendizaje permanente. Así por ejemplo afirma que el entorno de la web 2.0, es muy importante en la medida de que facilita el proceso de creación del conocimiento fundamentalmente en grupo o de manera colaborativa.

También va a permitir la creación y utilización de recursos compartidos como son los blogs, wikis, el almacenamiento de páginas con contenido científico, fotografías, películas, aulas educativas, redes sociales, etc., es una situación que dinamiza un nuevo paradigma que induce a la proliferación de tecnologías participativas. (Romea, Magriberia n° 4 – 2011, pp. 105-116).

En estos nuevos paradigmas del aprendizaje se deben contar, también, a las redes sociales las que han revolucionado la interacción humana y están pragmatizando cada vez más el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en los individuos. Este sistema donde se promueve la conexión y articulación mediante correo electrónico, foros, videos, archivos y mensajería instantánea, entre otros mecanismos similares, no solo permite la integración social, sino que sitúa al individuo en otra dimensión para el desarrollo del conocimiento.

Las redes sociales como Facebook y MySpace o LinkedIn, no están solas en las nuevas tendencias de información y comunicación en el mundo, también se cuentan a las grandes plataformas que dan la posibilidad al individuo de crear sus propias herramientas de interacción y de aprendizaje. El aprender a aprender, en la vida no solo depende o es exclusivo del estudiante, todo docente debe afrontar los cambios y su uso de herramientas dentro de ello; asimismo, las instituciones tendrán que asegurar que la aplicación de los nuevos paradigmas del aprendizaje sea imprescindible en las aulas.

### 2.2.10 Aprendizaje autónomo

La autorregulación y la autogestión, desde la vertiente del sistema pedagógico, tienen estrecha relación y vinculación con el proceso del aprendizaje autónomo, al extremo que algunos especialistas y tratadistas muchas veces mencionan o catalogan a dichos términos como sinónimos. En este contexto resulta lógico deducir que un aprendizaje autónomo, desde la perspectiva de los estudiantes, tiene que ver con su proceso de autorregulación en búsqueda de todo tipo de conocimientos, experiencias y toma de conciencia.

Desde este punto de vista, es que resulta posible entender que el aprendizaje autónomo está estrechamente vinculado al proceso personal de todo estudiante, quien promoverá y desarrollará su propio aprendizaje, su forma de vida y actuación en su entorno buscando la autosuficiencia, dejando a un lado todo tipo de dependencia. Para Argüelles y García (2010), citado por Campos (2015) “El aprendizaje autónomo es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo aprendido”. (p. 102).

Pintrich (2001) considera que el aprendizaje autónomo tiene que ver con un proceso activo y constructivo en la que sus protagonistas (estudiantes) se tejen metas para aprender y posteriormente controlar y regular sus conocimientos, actitudes y comportamientos dentro de su medio ambiente. En esta misma línea es que Arellano (2018) postula el hecho de que el aprendizaje autónomo está vinculado con los procesos

mediante los cuales el estudiante es capaz de regular su aprendizaje mediante la toma de conciencia de sus propios procesos cognitivos y afectivos. A esta toma de conciencia es lo que denomina metacognición.

Por su parte Arriola (2001) considera que durante los procesos de autorregulación resulta importante que los estudiantes asuman tareas de planificación, así como también puedan ser capaces de monitorear y evaluar con total claridad, todo lo que es necesario para poder resolver una tarea académica. En este contexto y de acuerdo a lo señalado por Crispín, (2011), es necesario que se sigan los siguientes pasos:

1. Planear: se refiere a la necesidad de fijar los objetivos que esperan lograr, pero al mismo tiempo tienen que fijar las acciones que deben realizar para alcanzar estas metas.
2. Monitorear: establece los procedimientos que permiten observar cómo se van cumpliendo la resolución de las tareas y eventualmente la reformulación de las estrategias que hubiera necesidad de modificar para lograr el cumplimiento de estas tareas.
3. Valorar: se refiere a la evaluación de la eficacia y la eficiencia con que se ha procedido para cumplimentar las tareas de aprendizaje que se han desarrollado. Así mismo va a permitir que tanto esfuerzo es el que se ha desplegado y si este está en consonancia con los resultados logrados.

Por otra parte, es necesario tener claramente establecido que el aprendizaje autónomo solo es posible de lograr si acaso es posible conseguir la plena participación

de los elementos principales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: el maestro y el alumno; estos dos protagonistas se apoyan en base a una serie de estrategias educativas teniendo en cuenta los paradigmas educativos y la psicología del aprendizaje.

### **2.2.11 Las dimensiones del aprendizaje autónomo**

Concordante con lo señalado en el instrumento que se utilizó en el presente trabajo de tesis, las dimensiones que componen el aprendizaje autónomo son diez en total. A continuación, se exponen cada una de ellas:

- **Autorregulación metacognitiva:** Tiene que ver con un proceso previo en la evolución del aprendizaje de los estudiantes. Trata de explicar un fenómeno antecedido de procesos metaconceptuales, lo que incide o permite que se reconozca nuevos conocimientos y se aproveche los mismos en beneficio propio. La metacognición está referida a los tipos de pensamiento que la persona puede tener respecto de su sistema cognitivo en el que se incluyen los conocimientos, capacidades y hasta las limitaciones, por la parte de la autorregulación, esta hace referencia a los efectos de regulación que el conocimiento puede ejercer cuando se llega a la actividad práctica. En resumen, la metacognición que ejerce funciones de regulación y control de la actividad cognitiva del sujeto, va a hacer posible que pueda implicarse activamente en su propio proceso de aprendizaje y, la autorregulación, va a significar específicamente, el control real del conocimiento.

- **Gerencia de tiempo:** tiene que ver con la planificación y el uso del tiempo que los estudiantes realizan mientras van desarrollando sus actividades diarias. Por otra parte va hacer posible el control y administración del tiempo de manera que se pueda alcanzar las metas propuestas. Toda gestión del tiempo permite el dominio de herramientas que conllevan a facilitar procedimientos para mejorar la distribución de tareas, optimizando la información personal y laboral. La adecuada gerenciación del tiempo permite una serie de mejoras en las actitudes, conductas y los hábitos de aquél que hace uso de la misma. Se trata de uno de los principales indicadores al que se recurre para determinar qué tan eficiente se ha sido al momento de desarrollar las tareas o responsabilidades designadas.
  
- **Regulación del esfuerzo:** El enfoque de Pintrich et als., (1991), propone un modelo que responde a un grupo de factores bien identificados, dentro de los cuales se sitúa la regulación del esfuerzo, que a su vez, permite a todo estudiante o aquél que hace uso del mismo, monitorear y controlar su rendimiento y atención para desarrollar y finalizar actividades, incluso, bajo la presencia de distractores o tareas poco interesantes. En este contexto la regulación se refiere a que las acciones de orden cognitivo que se realizan, puedan estar en condiciones de realizar los ajustes que sean necesarios de hacer, de manera que se pueda mejorar los procesos de aprendizaje. Por otra parte el manejo del esfuerzo supone que el estudiante está en condiciones de autodirigir y gestionar sus acciones orientándolas a la consecución de sus metas académicas a pesar de las dificultades que se puedan presentar.

- **Motivación:** es un factor muy relevante que está presente en todos los campos de la vida (laboral, social, académica), y que orienta las acciones y objetivos que se trazan las personas. A decir de Santrock (2002) la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). Por otra parte Bisquerra (2000) señala que la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165).
  
- **Creencias de aprendizaje:** en términos específicos las creencias son parte integrante de los conocimientos, aunque no tienen la elaboración ni la objetividad necesaria en tanto su punto de partida no es la racionalidad, poco elaborados y subjetivos, que no se fundamentan en la racionalidad, sino que se asientan sobre los sentimientos y las experiencias. Estos hechos hacen que las creencias puedan ser bastante consistentes y duraderas en el tiempo. Al respecto Pajares, (1992) afirma que las creencias pueden considerarse verdades personales en tanto son consecuencia de la experiencia y hasta de la fantasía, siendo su característica principal en que esta signada por un importante componente afectivo y evaluativo.
  
- **Autoeficacia para el aprendizaje:** se entiende como la capacidad de toda persona para conseguir sus objetivos o metas propuestas, siendo necesario

contemplar recursos individuales con los que cuenta en términos de capacidad. Tal percepción que tiene el sujeto, a decir de Navarro (2003), es que determina la toma de acciones hacia el logro de los objetivos; a esto se le conoce como autoeficacia, la misma que ejerce fuerte influencia en la elección que el sujeto realiza de las acciones que lo conducirán al logro propuesto, a la vez que le ayuda a determinar el nivel de esfuerzo que requiere para tal fin.

- **Elaboración:** la importancia de esta dimensión radica en el hecho de que es la encargada de integrar y relacionar la información que se ha adquirido recientemente con lo que ya se tiene y que se conoce como conocimientos previos, tal como lo señala Elosúa y García, citado por Díaz-Barriga y Hernández, (2010). Esto permite que se facilite la recordación del material que es elaborado durante el aprendizaje: en principio porque es una forma de repaso, lo que va simplificar el proceso de almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo; y en segundo lugar, porque necesariamente se han de activar y conectar más relaciones entre los conocimientos, lo que va a facilitar el establecimiento de nuevos caminos que le permitirán llegar a estos conocimientos. En el proceso de elaboración se pueden distinguir dos tipos; la simple y la compleja y se distinguen, en lo fundamental, por el nivel de profundidad que existe entre ellas.
  
- **Ayudas del estudio:** se refiere a la utilización que hacen los estudiantes de las técnicas de apoyo, de los materiales que les ayudan a procesar la información y recordarla posteriormente. Las ayudas pueden ser diagramas, mapas mentales o

conceptuales, subrayados, resúmenes, etc., y sirven para aumentar la memoria y el aprendizaje significativo. El éxito de los estudios es un objetivo que todo alumno persigue. Para llegar a ello se cuenta con un gran número de técnicas para aplicar y potenciar dicho fin. Dentro de los beneficios están las actitudes y la memoria. Todo éxito de aprendizaje enmarca el aporte de muchos factores.

- **Procesamiento de la información:** evalúa los distintos estilos cognitivos característicos o frecuentemente puestos en juego, decisivos en el manejo que se hace de la información nueva que debe ser aprendida. La mente de los estudiantes es un verdadero procesador de todo tipo de información, utilizando una gama de procesos, para ello, como la recogida de información, el procesamiento, el almacenamiento, la recuperación y el uso mismo de ello. Esto se enmarca dentro de lo que se denomina las teorías cognitivas del aprendizaje, la cual adopta la analogía de una computadora para estudiar y explicar el funcionamiento de la mente humana.
  
- **Búsqueda de ayuda:** se define como aquel comportamiento activo que gira en encontrar adecuadas y relevantes respuestas del exterior de aquel que lo propugna. Este factor en los estudiantes es fundamental para todo su proceso de desarrollo actitudinal y cognitivo. Tiene que ver con un factor protector en la mejora de la salud mental y el bienestar de la persona.

### 2.3. Marco conceptual

- **Aprendizaje:** A decir de Olórtégui (1998) es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (...), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar. (p. 113).
  
- **Aprendizaje autónomo:** Solórzano (2005, p. 54) manifiesta que el aprendizaje autónomo es la “Facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta; gobernarse a uno mismo cuando se aprende”.
  
- **Aprendizaje autorregulado:** Pintrich (2000) sostiene que “es un proceso activo y constructivo en el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después tratan de monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y los rasgos contextuales de su ambiente” (p. 453).
  
- **Competencias:** A decir de Rué y Martínez (2005:1) es una “capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional”.

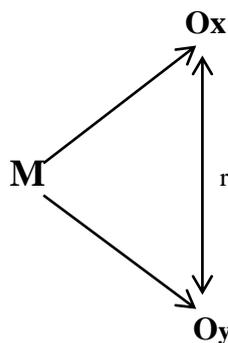
- **Competencia emocional:** “Una metahabilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades, entre las cuales se incluye el intelecto puro” (Goleman, 1995, p. 36).
  
- **Emoción:** “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p. 12).
  
- **Motivación:** A decir de Borroto, Santos y Azcuy (2015) se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, y por otro lado las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación en cada estudiante.

### III. Método

#### 3.1 Tipo de investigación

El desarrollo del presente trabajo de tesis, se ubica dentro de las investigaciones de tipo sustantiva. Al respecto Sánchez, H. y Reyes, C. (2017), señalan que es aquella que se orienta al conocimiento esencial de los fenómenos, tanto a describirlos como a explicarlos y también a explicar, predecir o retrodecir la realidad, con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. En ese sentido, se puede afirmar que la investigación sustantiva al perseguir la verdad se encamina hacia la investigación básica o pura. (P. 45). Según los mismos autores, el nivel de investigación es descriptivo porque está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada.

El diseño de investigación es no experimental, de alcance correlacional y se expresa en el siguiente gráfico:



### 3.2 Población y muestra

#### 3.2.1 Población

Como refieren Ary et al, (1978) citados por Sánchez, H. y Reyes, C. (2017) comprende a “todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos u objetos”. Para este caso, la población estará constituida por 2,860 alumnos entre damas y varones, matriculados en las cinco carreras en el año 2018, en el Centro Universitario de Educación a Distancia-UNFV.

**Tabla 1**

*Composición de la población por carrera profesional*

<b>CARRERA PROFESIONAL</b>	<b>ALUMNOS MATRICULADOS</b>
Administración	704 80
Educación (Inglés)	917 118
Ciencias Financieras y Contables	794 90
Ciencias Económicas	176 20
Ingeniería Industrial y de Sistemas	269 31
<b>Total</b>	<b>2,860</b>

Elaboración propia

#### 3.2.2 Muestra

A decir de Hernández, Fernández y Baptista (2014) la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además que debe ser

representativo de la población. (p, 173). Para la presente investigación la muestra estuvo constituida por 339 participantes, entre damas y varones, matriculados en las cinco carreras en el año 2018, en el Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

El tamaño de la muestra ( $n$ ) fue estimado mediante la fórmula:

$$n = \frac{(4N * p * q^*)}{(E^2 * (N-1) + 4 * p * q)}$$

**Donde:**

n: tamaño de la muestra

N: tamaño de la población

p: probabilidad de éxito = 0,5

q: probabilidad de fracaso = 0,5

Margen de error (5 o 10) %

**Tabla 2**

*Muestra de estudio por Sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Hombres</b>	82	24,2
<b>Mujeres</b>	257	75,8
<b>Total</b>	339	100,0

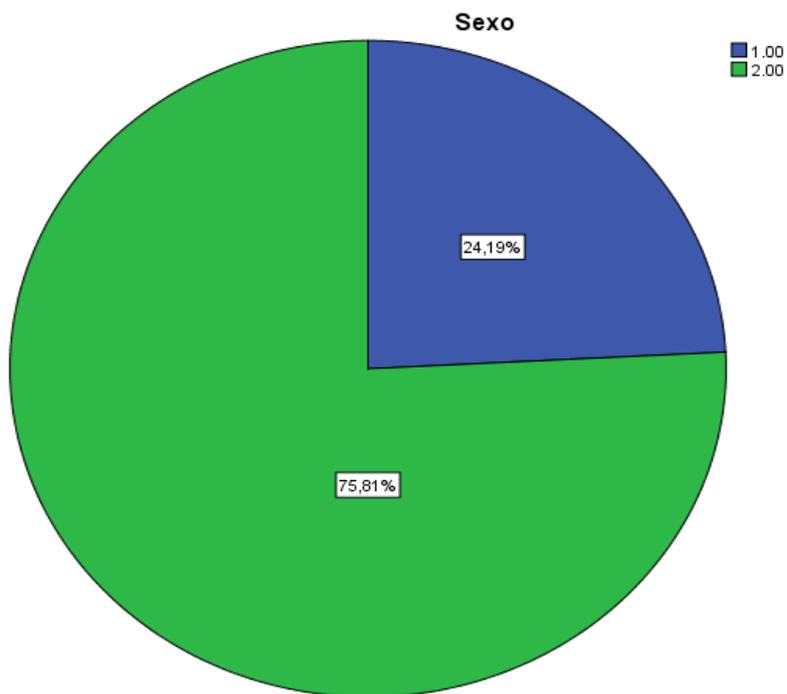


Figura 1: Muestra por sexo

La muestra distribuida, considerando el sexo de los sujetos, tal como es posible observar en la Tabla 2 y figura 1, informan que el número de mujeres es mayor en la muestra tomada, 75,8% frente al 24,2% de los varones.

**Tabla 3**

*Muestra de estudio por carrera profesional*

<b>Carrera profesional</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Administración	80	23,6
Educación (Inglés)	118	34,8
Ciencias Financieras y Contables	90	26,5
Ciencias Económicas	20	5,9
Ingeniería Industrial y de Sistemas	31	9,1
<b>Total</b>	<b>339</b>	<b>100,0</b>

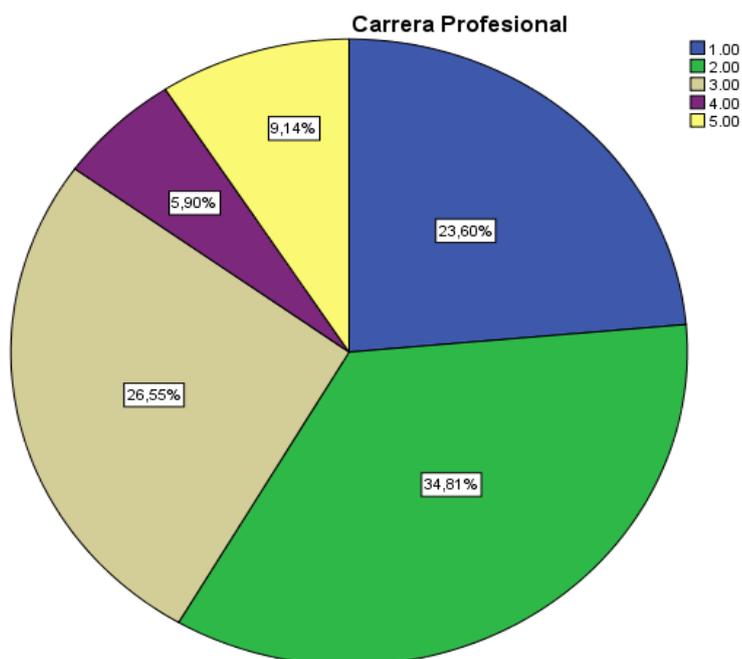


Figura 2: muestra por carrera profesional

La muestra distribuida, considerando la carrera profesional de los sujetos, tal como es posible observar en la Tabla 3 y figura 2, informan que los estudiantes de la carrera de administración representan el 23,6%, en tanto los de la carrera de Educación (Inglés) representan el 34,8%, los de Ciencias Financieras y Contables el 26,5%, los de Ciencias Económicas 5,9% y los de Ingeniería Industrial y de Sistemas el 9,1%.

Tabla 4

*Muestra de estudio por Edad*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
22	47	13,9
23	55	16,2
24	24	7,1
25	33	9,7
26	31	9,1
27	29	8,6
28	20	5,9
29	31	9,1
30	31	9,1
31	38	11,2
<b>Total</b>	<b>339</b>	<b>100,0</b>

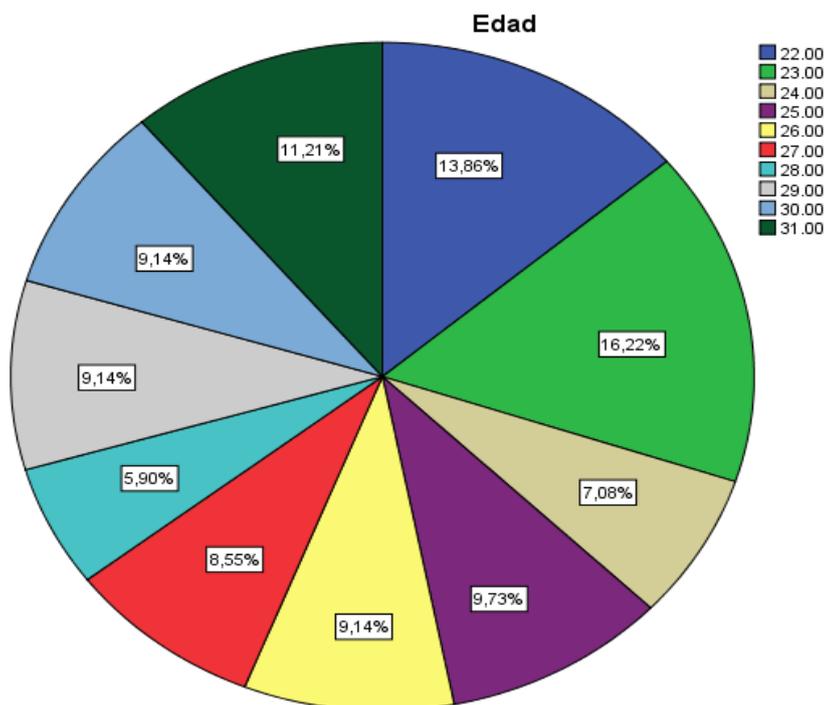


Figura 3: muestra por edad

La muestra distribuida, considerando la edad de los sujetos, tal como es posible observar en la Tabla 4 y figura 3, nos indican que las edades varían entre 22 y 31 años, siendo las de mayor prevalencia las de 23 años con el 16,2%, 22 con 13,9% y 25 con el 9,7%.

### 3.3 Operacionalización de variables

<b>Variable</b>	<b>Concepto</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Competencias Emocionales</b>	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales	Conciencia emocional	Amplían su vocabulario emocional y aprenden a reconocer sus propias emociones
		Regulación emocional	Aprendizaje de técnicas de relajación
		Autonomía personal	Reconocimiento de sus propias cualidades y las utilizan para aumentar su autonomía
		La competencia social	Reconocimiento de las emociones de los demás y expresan sus propias emociones socialmente apropiadas. También técnicas de resolución de conflictos, la asertividad y la empatía.
		Competencias para la vida y el bienestar	Crítica reflexiva para el equilibrio de intereses personales y necesidades del medio ambiente.

<b>Variable</b>	<b>Concepto</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Aprendizaje Autónomo</b>	Facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta; gobernarse a uno mismo cuando se aprende	Autorregulación metacognitiva	Establecimiento de metas, regulación del estudio y de comprensión
		Gerencia de tiempo	Uso del tiempo de estudio, capacidad de Concentración
		Regulación del esfuerzo	Autopreguntas, cuestionamiento cognitivo, Comprensión
		Motivación	Interés por el estudio, asumir retos, cumplimiento de tareas
		Creencias de aprendizaje	Capacidad para aprendizaje, control de los cursos, modo de estudiar
		Autoeficacia para el aprendizaje	Creencias, seguridad y confianza sobre Aprendizaje
		Elaboración	Aplicar conocimientos, tomar decisiones, hacer evaluaciones
		Ayudas del estudio	Resúmenes, esquemas, subrayado, diagramas, Comparación
Procesamiento de la información	Ideas principales, recopilación y comprensión de la información		
Búsqueda de ayuda	Ayuda de compañeros y profesores en tareas		

Elaboración propia

### 3.4 Instrumentos

De acuerdo con Tamayo (2012) los instrumentos permiten el “proceso de recolección de datos de manera directa e indirecta, de acuerdo a la técnica utilizada, a fin de obtener datos directos de los hechos y problemas existentes a fin de ser medido según las variables de estudio”. (p.182).

Los instrumentos que se aplicaron fueron dos cuestionarios con niveles de respuesta tipo Likert, los mismos que son: Competencias Emocionales, que contiene 35 ítems; y Aprendizaje Autónomo, compuesta por 65 ítems.

**Inventario de Competencias Emocionales:** fue desarrollado por Rafael Bisquerra de la Universidad de Barcelona – España y está orientado a medir las competencias emocionales. La prueba está compuesta por 35 ítems distribuidos en cinco dimensiones; Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida. La prueba fue debidamente validada y estandarizada por su autor; sin embargo, en la presente investigación también se le realizó los análisis correspondientes los mismos que dieron como resultado que esta prueba cuenta con validez y confiabilidad, tal como se observa en las siguientes tablas:

**Tabla 5*****Análisis Generalizado del Cuestionario de competencias emocionales***

<b>Ítems</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>rite</b>
<b>Conciencia emocional</b>	23,89	3,07	0,72
<b>Regulación emocional</b>	19,17	5,68	0,62
<b>Autonomía emocional</b>	24,68	3,18	0,62
<b>Competencias sociales</b>	24,06	3,08	0,71
<b>Competencias para la vida</b>	23,28	3,54	0,78
<b>Alfa de Cronbach = 0,85*</b>			

\* p &lt; .05

N = 339

El análisis estadístico efectuado permite apreciar que las escalas al tener una condición de ítems, requiere poseer un valor mínimo de 0,20 en el análisis elemento total corregido, lo cual se cumple ampliamente, por lo que es necesario retener cada una de las cinco escalas que componen la prueba total. Por otra parte el análisis total de la prueba indica que el valor alcanzado por el alfa de cronbach es de 0,85 el cual puede tipificarse como alto, por lo que se concluye que la prueba es absolutamente confiable.

**Tabla 6*****Análisis de la Validez de constructo del cuestionario de competencias emocionales***

<b>Ítems</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>Factor 1</b>
<b>Conciencia emocional</b>	23,89	3,07	0,66
<b>Regulación emocional</b>	19,17	5,68	0,57
<b>Autonomía emocional</b>	24,68	3,18	0,61
<b>Competencias sociales</b>	24,06	3,08	0,71
<b>Competencias para la vida</b>	23,28	3,54	0,78
<b>Varianza Explicada</b>			66,61%

**Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser Meyer-Olkin = 0,82**

**Test de Esfericidad de Bartlett = 878,498 \*\*\***

\*\*\* p < .001

N = 339

Los análisis de validez de constructo se realizaron con el Análisis Factorial Exploratorio, el cual indica que la prueba alcanza una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,82 el cual puede clasificarse como adecuado. Por otro lado, se puede observar que la prueba presenta un factor único que está en condiciones de explicar el 66,61% de la varianza total. Los resultados mostrados nos permiten afirmar que la prueba en evaluación presenta importantes niveles de validez de constructo.

**Inventario de Aprendizaje Autónomo:** fue elaborado por Manuel Torres de la Universidad Nacional Federico Villarreal y está orientado a medir el aprendizaje autónomo de los estudiantes. La prueba está compuesta por 65 ítems distribuidos en diez dimensiones; Autorregulación metacognitiva, Gerencia de tiempo, Regulación del esfuerzo, Motivación, Creencias de aprendizaje, Autoeficacia para el aprendizaje,

Elaboración, Ayudas del estudio, Procesamiento de la información y Búsqueda de ayuda. La prueba fue debidamente validada y estandarizada por su autor; sin embargo, en la presente investigación también se le realizó los análisis correspondientes, los mismos que dieron como resultado que esta prueba cuenta con validez y confiabilidad, tal como se observa en las siguientes tablas:

**Tabla 7**

*Análisis generalizado de la Confiabilidad de la prueba de aprendizaje autónomo*

<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>	<b>ritc</b>
<b>Autorregulación metacognitiva</b>	39,95	4,72	0,89
<b>Gerencia de Tiempo</b>	27,57	4,15	0,89
<b>Regulación del esfuerzo</b>	15,59	2,54	0,87
<b>Motivación</b>	32,84	3,61	0,89
<b>Creencias de aprendizaje</b>	15,32	2,34	0,64
<b>Autoeficacia para el aprendizaje</b>	28,77	3,13	0,84
<b>Elaboración</b>	28,42	3,66	0,93
<b>Ayudas del estudio</b>	23,35	3,05	0,86
<b>Procesamiento de la información</b>	32,45	3,96	0,88
<b>Búsqueda de ayuda</b>	16,42	2,09	0,73
<b>Alfa de Cronbach = 0,96 *</b>			

\*\*\*  $p < 0,01$

**N = 339**

Los resultados del análisis generalizado de la confiabilidad de la prueba de Aprendizaje Autónomo, incluyendo las áreas como si fueran ítems, permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través

del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,96, lo que permite concluir que la prueba de Aprendizaje Autónomo presenta confiabilidad.

**Tabla 8**

*Análisis de la Validez de Constructo de la prueba de aprendizaje autónomo*

<b>Ítems</b>	<b>M</b>	<b>D. E</b>	<b>Factor</b>
<b>Autorregulación metacognitiva</b>	39,95	4,72	0,84
<b>Gerencia de Tiempo</b>	27,57	4,15	0,84
<b>Regulación del esfuerzo</b>	15,59	2,54	0,82
<b>Motivación</b>	32,84	3,61	0,84
<b>Creencias de aprendizaje</b>	15,32	2,34	0,49
<b>Autoeficacia para el aprendizaje</b>	28,77	3,13	0,77
<b>Elaboración</b>	28,42	3,66	0,91
<b>Ayudas del estudio</b>	23,35	3,05	0,79
<b>Procesamiento de la información</b>	32,45	3,96	0,82
<b>Búsqueda de ayuda</b>	16,42	2,09	0,61
<b>Varianza Explicada</b>			77,12 %

**Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,91**

**Test de Esfericidad de Bartlett = 4297,639 \*\*\***

---

\*\*\*  $p < 0,001$   
N = 339

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,91 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo que nos

indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial. Se aprecia que existe un solo factor que explica el 77,12% de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de aprendizaje Autónomo presenta validez de constructo.

### **3.5 Procedimientos**

Respecto del procedimiento de la investigación, el mismo comprendió varias etapas como: El planteamiento del plan de tesis; la ejecución con la toma de instrumentos a la muestra de investigación; el análisis de la investigación; la respectiva prueba de hipótesis; y finalmente, se consideró la evaluación con la sustentación y publicación de la investigación.

Siendo la investigación de enfoque cuantitativo, se consideró los siguientes pasos: Búsqueda de información bibliográfica, recurriendo a diversas fuentes primarias y secundarias; elaboración del marco teórico; planteamiento del problema, objetivos e hipótesis; selección de la técnica y los instrumentos de recolección de los datos (cuestionarios); determinación de la población y la muestra; y el procesamiento, análisis y conclusiones de la investigación.

### **3.6 Análisis de datos**

Los datos recopilados mediante los instrumentos (cuestionarios) que el investigador utilizó, fueron procesados, tratados y expresados de manera estadística. Este

mecanismo devino en la determinación de las conclusiones respecto a las hipótesis planteadas.

Al obtenerse los datos aplicando las técnicas definidas y los instrumentos utilizados, los mismos ingresaron a ser procesados por un programa o software de análisis estadístico denominado SPSS (Statistical Package for Sciences Socials).

Para el efecto del trabajo de investigación se adoptó algunos mecanismos como: Un registro de datos ingresados o recogidos; una tabulación; una lectura e interpretación de resultados; la debida contrastación de resultados; y la respectiva elaboración de conclusiones. Se realizó un análisis de la información y, con ello, el comentario e interpretación de datos estadísticos (cuadros y gráficos).

Los estadísticos que se emplearon fueron inferenciales y descriptivos destacándose la utilización de la Rho de Spearman, alfa de cronbach, análisis factorial exploratorio, medidas de tendencia central, etc.

## IV. Resultados

### 4.1 Análisis de normalidad

**Tabla 9**

*Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de las competencias emocionales*

Ítems	M	D.E.	K-SZ	Sig.
<b>Conciencia emocional</b>	23,89	3,07	,196	,000***
<b>Regulación emocional</b>	19,17	5,68	,114	,000***
<b>Autonomía emocional</b>	24,68	3,18	,168	,000***
<b>Competencias sociales</b>	24,06	3,08	,217	,000***
<b>Competencias para la vida</b>	23,28	3,54	,157	,000***

**N = 339**

El análisis de normalidad de los datos recolectados con la prueba de competencias emocionales, muestran que se obtienen coeficientes K-S Z que son estadísticamente significativos, lo que significa que los datos están básicamente dispersos por lo que se impone la utilización de estadísticos no paramétricos como la rho de Spearman para la prueba de hipótesis, tal como lo señala Siegel y Castellan, (1995).

**Tabla 10**

*Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de la prueba de Aprendizaje Autónomo*

<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>	<b>K-SZ</b>	<b>Sig.</b>
<b>Autorregulación metacognitiva</b>	37,04	5,08	,201	0,000
<b>Gerencia de Tiempo</b>	24,56	3,99	,096	0,000
<b>Regulación del esfuerzo</b>	14,07	2,47	,136	0,000
<b>Expectativa</b>	30,98	3,84	,158	0,000
<b>Creencias de aprendizaje</b>	15,73	2,33	,144	0,000
<b>Autoeficacia para el aprendizaje</b>	26,69	3,55	,123	0,000
<b>Elaboración</b>	26,42	3,81	,169	0,000
<b>Ayudas del estudio</b>	22,16	3,61	,165	0,000
<b>Procesamiento de la información</b>	30,42	4,34	,174	0,000
<b>Búsqueda de ayuda</b>	14,60	2,25	,150	0,000

**N = 339**

El análisis de normalidad de los datos recolectados con la prueba de aprendizaje autónomo, muestran que se obtienen coeficientes K-S Z que son estadísticamente significativos, lo que significa que los datos están básicamente dispersos por lo que se impone la utilización de estadísticos no paramétricos como la rho de Spearman para la prueba de hipótesis, tal como lo señala Siegel y Castellan, (1995).

## 4.2 Análisis correlacionales

**Tabla 11**

*Cálculos correlacionales entre las variables competencias emocionales y Aprendizaje autónomo*

Variables	Aprendizaje Autónomo
Competencias emocionales	0,79***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 11, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,79$ ). Este resultado hace posible que la hipótesis general de investigación pueda ser aceptada.

**Tabla 12**

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión conciencia emocional de las competencias emocionales y el Aprendizaje autónomo*

Variables	Aprendizaje Autónomo
Conciencia emocional	0,37***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 12, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,37$ ). Este resultado hace posible que la primera hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

**Tabla 13**

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión regulación emocional de las competencias emocionales y el Aprendizaje autónomo*

Variables	Aprendizaje Autónomo
Regulación emocional	0,58***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 13, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,58$ ). Este resultado hace posible que la segunda hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

**Tabla 14**

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión autonomía emocional de las competencias emocionales y el Aprendizaje autónomo*

Variables	Aprendizaje Autónomo
Autonomía emocional	0,47***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 14, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,47$ ). Este resultado hace posible que la tercera hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

**Tabla 15**

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión competencias sociales de las competencias emocionales y el Aprendizaje autónomo*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autónomo</b>
<b>Competencias sociales</b>	0,40***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
 N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 15, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,40$ ). Este resultado hace posible que la cuarta hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

**Tabla 16**

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la dimensión competencias para la vida de las competencias emocionales y el Aprendizaje autónomo*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autónomo</b>
<b>Competencias para la vida</b>	0,54***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$   
 N = 339

Tal como se presenta en la Tabla 16, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí ( $r = 0,54$ ). Este resultado hace posible que la quinta hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

Tabla 17

*Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las dimensiones de las competencias emocionales y las dimensiones del Aprendizaje autónomo*

Variables	AuM	GeT	ReE	Exp	CrA	AuA	Ela	AyE	PrI	BuA
<b>Conciencia emocional</b>	,37**	,34**	,37**	,37**	,24**	,33**	,36**	,31**	,36**	,22**
<b>Regulación emocional</b>	,47**	,43**	,52**	,42**	,43**	,40**	,58**	,50**	,57**	,34**
<b>Autonomía emocional</b>	,42**	,51**	,47**	,42**	,30**	,40**	,36**	,43**	,36**	,38**
<b>Competencias sociales</b>	,38**	,41**	,34**	,35**	,26**	,33**	,37**	,37**	,36**	,31**
<b>Competencias para la vida</b>	,45**	,50**	,50**	,43**	,33**	,46**	,47**	,46**	,47**	,40**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

**N = 339**

AuM = Autorregulación metacognitiva, GeT = Gerencia de Tiempo, ReE = Regulación del esfuerzo, Exp = Expectativa, CrA = Creencias de aprendizaje, AuA = Autoeficacia para el aprendizaje, Ela = Elaboración, AyE = Ayudas del estudio, PrI = Procesamiento de la información, BuA = Búsqueda de ayuda

Tal como se presenta en la Tabla 17, el resultado del cálculo de correlaciones realizado con el estadístico no paramétrico rho de Spearman, muestra que las dimensiones de las variables en estudio se encuentran vinculadas entre sí en todos los casos. Este resultado hace posible que la sexta hipótesis específica de investigación pueda ser aceptada.

### 4.3 Análisis Descriptivos

**Tabla 18**

*Nivel de competencias emocionales en los estudiantes universitarios*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
<b>Bajo</b>	44	13,0
<b>Medio</b>	251	74,0
<b>Alto</b>	44	13,0
<b>Total</b>	339	100,0

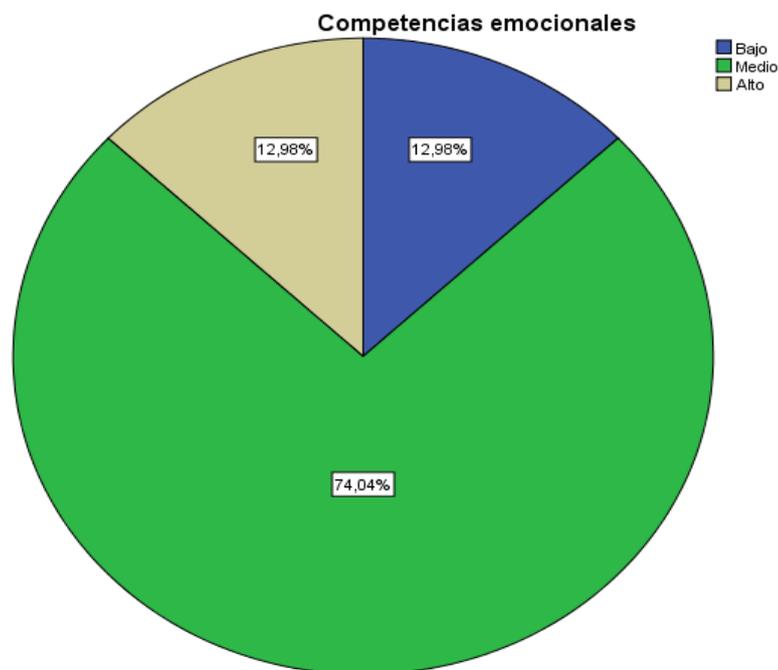


Figura 4. Niveles de competencias emocionales

Los análisis descriptivos que se observan en la Tabla 18 y respaldados por la figura 4, nos indican que las competencias emocionales entre los estudiantes universitarios, alcanzan niveles que se distribuyen de la manera siguiente: el 74,0%, se ubica en un nivel medio, luego aparece el nivel bajo que alcanza un porcentaje del 13,0% y finalmente aparece el nivel alto con un porcentaje del 13,0%.

**Tabla 19***Nivel de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	52	15,3
Medio	221	65,2
Alto	66	19,5
<b>Total</b>	<b>339</b>	<b>100,0</b>

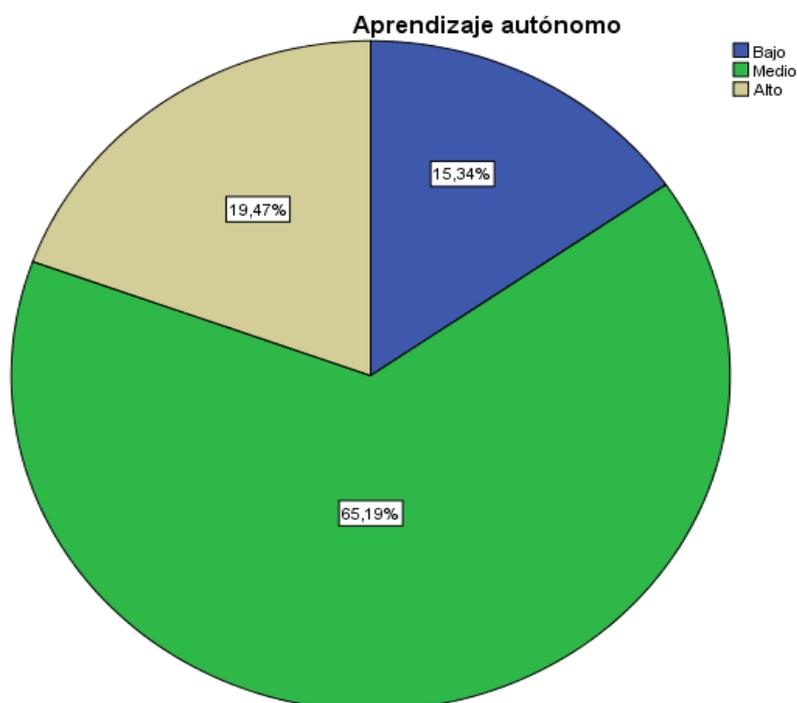


Figura 5. Niveles de aprendizaje autónomo

Los análisis descriptivos que se observan en la Tabla 19 y respaldados por la figura 5, nos indican que el aprendizaje autónomo entre los estudiantes universitarios, alcanzan niveles que distribuyen de la manera siguiente: el 65,2%, se ubica en un nivel medio, luego aparece el nivel alto que alcanza un porcentaje del 19,5% y finalmente aparece el nivel bajo con un porcentaje del 15,3%.

## V. Discusión de resultados

La validez interna de una investigación debe garantizarse siempre, razón por la cual los investigadores deben seguir rígidamente los pasos que la metodología demanda. En este propósito se tuvo, en principio, que garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos que se utilizaron, para ello se debieron realizar los análisis estadísticos correspondientes. Para el caso de la prueba de competencias emocionales, el alfa de cronbach obtenido fue de 0,85, razón por la cual se determina que la prueba es confiable. En lo que respecta a la validez, esta se determinó con el análisis factorial exploratorio, el mismo que establece que la prueba es válida, ( $Kmo = 0,82$ ).

En lo que se refiere a la segunda variable, el aprendizaje autónomo, el instrumento utilizado alcanzo un valor de 0,96 en el alfa de cronbach, resultado que definitivamente determina que la prueba es bastante confiable. La validez fue igualmente garantizada en la medida de que el  $Kmo$ , alcanzo un valor total de 0,91. Como se puede apreciar, los instrumentos utilizados en la presente investigación, muestra importantes niveles de validez y confiabilidad.

Los análisis estadísticos a los que fue sometida, para su verificación, la hipótesis general de investigación “Las competencias emocionales se relacionan significativamente con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018”, ha sido comprobada ( $r = 0,79$ ), por lo que se puede afirmar que las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo se encuentran vinculados entre sí. Estos resultados van a ser

coincidentes con los reportados por Leyva (2018), “Motivación y Aprendizaje Autónomo en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Sede Iquitos”, Pedrera (2017), “Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional”, Cornejo (2017), “Competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho”, Berástegui (2015), “Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo”, Quispe (2015), “Relación entre Estilos cerebrales de Pensamiento y Aprendizaje autónomo en Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades”, Martínez (2014), “Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje autónomo en el alumnado de Matemáticas I del Nivel Medio Superior”, Souto (2012), “Desarrollo de Competencias Emocionales en la Educación Superior”, en todos estos trabajos se hace énfasis en la importancia que tienen las competencias emocionales en el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes autónomos en sus procesos de aprendizaje tienen grandes expectativas acerca de su futuro y la confianza en que ellos pueden realizar cualquier tarea académica, aun las que son consideradas muy complejas.

Bajo estas consideraciones es que, la sociedad del conocimiento demanda del ser humano mayor compromiso con su propio aprendizaje, desarrollo del pensamiento crítico y capacidad para tomar decisiones autónomamente. En este contexto es que el tema de las competencias emocionales aparece como un factor de primer orden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en manejo de sus conocimientos. Al respecto Suberviola, (2012), señala que “las personas emocionalmente competentes

tienen la capacidad de percibir, comprender y manejar sus propias emociones pero también presentan habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás” (p. 5), lo que implica que quienes no tienen esta capacidad podrían ser considerados como “analfabetos emocionales”.

Los analfabetos emocionales son personas incapaces de dominar sus emociones por lo que tienen relaciones familiares, sociales y hasta familiares bastante conflictivas, y están en permanente e inútiles conflictos internos que no les permiten establecer relaciones saludables con su entorno y con ellos mismos. Esto es lo que hace necesario implementar la educación emocional (Bisquerra, 2001). El efecto inmediato de la educación emocional apunta al mejoramiento de las relaciones interpersonales, así como también a la generación de un ambiente saludable en el aula de clase y el mejoramiento de los logros de aprendizaje. Desde este punto de vista, “la educación emocional es una forma de prevención inespecífica, que puede tener efectos positivos en la prevención de actos violentos, del consumo de drogas, del estrés, de estados depresivos, etc.”. (Bisquerra, 2001, p.11).

## VI. Conclusiones

1. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que las competencias emocionales se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
2. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que la dimensión conciencia emocional se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
3. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que la dimensión regulación emocional se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
4. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que la dimensión autonomía personal se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los

estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

5. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que la dimensión competencia social se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
6. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que la dimensión competencias para la vida y el bienestar se relacionan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.
7. Los resultados de la prueba de hipótesis realizada con la utilización del estadístico Rho de Spearman, muestran que las dimensiones de las competencias emocionales se relacionan de manera significativa con las dimensiones del aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.

## VII. Recomendaciones

1. Implementar un conjunto de cursos de capacitación en el plano socioemocional dirigido a los estudiantes que le permitan desarrollar capacidades como las de asumir riesgos de manera que puedan incorporar el cambio como parte de su vida cotidiana, de manera que alcancen altos niveles de motivación intrínseca y de logro académico.
2. Es importante que en las horas de clase se puedan desarrollar un conjunto de actividades que busquen integrar lo cognoscitivo y lo afectivo de manera que se permita lograr la necesaria contextualización del conocimiento y el desarrollo de las competencias emocionales como parte de un proceso único.
3. Desarrollar e implementar programas de capacitación respecto a la utilización de técnicas, estrategias, métodos y programas de estimulación de las competencias emocionales y el aprendizaje autónomo, sin dejar de lado todo lo vinculado al desarrollo de los conocimientos, ni la elaboración de propuestas concretas de intervención, con prioridad en el desarrollo de estas competencias a fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias en su formación profesional.
4. Se sugiere generar e implementar en el aula de clases, todo un conjunto de programas que faciliten en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender de manera que puedan pensar y actuar en forma reflexiva, crítica, imaginativa,

propositiva y creativa, fundamentales en los tiempos actuales para asimilar autónomamente los conocimientos que le son necesarios para su formación y desarrollo profesional.

5. Es necesario que en las instituciones universitarias se implemente una cultura de evaluación centrada en la valoración del nivel de competencia que alcanzan los estudiantes en situaciones prácticas en las que han de aplicar sus conocimientos y recursos. Dentro de esta nueva cultura de la evaluación, se debe establecer procesos de seguimiento continuo de cada estudiante, de manera que se pueda ir ajustando y reajustando los procesos de enseñanza aprendizaje favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales de los estudiantes.

## VIII. Referencias

- Alberici, A. y Serreri P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Ary, D. et al, (1978). *Introducción a la investigación pedagógica*. McGraw-Hill. México.
- Argüelles. D. y García, N. (2010). *Aprender a aprender. Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá. Ediciones EAN.
- Arriola, A. (2001). *Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación*. Tesis de grado. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Bar-On, R. (1980). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Berástegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Bengochea, P. (2006). *Aprendizajes constructivistas y no constructivistas, una diferencia obligada para nuestras aulas*. *Aula abierta* N° 87 junio de 2006. Universidad de Oviedo.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009), *Psicopedagogía de las emociones*, España, Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Competencias emocionales*. *Educación*, vol. 21, núm. 10, Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 61-82.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Borroto, M., Santos, E., y Azcuy, A. (2015). *Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía*. España: Educación y Sociedad.
- Campos, S. (2012). *Desarrollo del Aprendizaje Autónomo a través de la aplicación de estrategias de Aprendizaje y Cognitivas mediante la enseñanza problemática en estudiantes de VIII Ciclo de Educación Magisterial en la especialidad de*

- Matemática – Física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Surco – 2012. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo
- Cornejo, C. (2017). *Competencias emocionales y la habilidad para el manejo de conflictos en docentes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación.
- Crispín, M.L. (2011). *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia*. Universidad iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavijero. México.
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. [www.uv.es/~cholz](http://www.uv.es/~cholz)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- De Souza, L. (2011, diciembre). *Estudio de las emociones: Una perspectiva transversal*. *Contribuciones a las ciencias sociales*. N° 16. Diciembre 2011.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3ra ed.). México: Mc.Graw-Hill.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elosúa, M y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid. Narcea, Apuntes IEPS.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México. Mediación de la Calidad. S.A. de C.V.
- Fuentes, S. (2012). *Las competencias para el aprendizaje autónomo en la universidad: percepción de estudiantes y docentes de primer año en Chile*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada- España.
- Gardner, H. (1996). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gendron, B. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*. Canada, United States: Presses de l'Université du Québec.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor. Buenos Aires.

- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Javier Vergara Editor. Buenos Aires.
- González Cabanach, R, A. Valle Arias, J. Núñez Pérez y J. González-Pienda (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, Vol. 8. N° 1, pp 45-61
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Izard, C.E. (1991): *The psychology of emotions*. N.Y.: Plenum Press.
- Jiménez, A. y Mallo, M. (1989). Reconocimiento de emociones a partir de descripciones verbales. *Revista de Psicología Social*, 4 (1)
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio* (7º ed.). Barcelona: Debate.
- Leyva, L. (2018). *Motivación y Aprendizaje Autónomo en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Sede Iquitos*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación.
- López, E. y Callejas, A. (2010). *Las competencias básicas. La competencia emocional*. Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez, M. (2014). *Estrategias para promover el desarrollo del Aprendizaje autónomo en el alumnado de Matemáticas I del Nivel Medio Superior*. Tesis de Maestría. Universidad de Nuevo León.
- Monereo, C. (1997). La Construcción de conocimiento estratégico en el aula. En Pérez Cavaní M.L. (Coord.). *La enseñanza y aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-20
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72
- Oblitas, L. (2006). *Psicología de la salud y enfermedades crónicas*. Bogotá: PSICOM
- OCDE (2005). *Definición y Selección de Competencias Clave del proyecto DeSeCo*. Madrid. Ed. OECD.
- Olórtegui, F. (1998). *Psicología del Aprendizaje*. Lima-Perú. San Marcos.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 6, n. 3, 307-332.

- Pedreira, M. (2017). Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Pennebaker, J. (1993). Putting stress into word. Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 539-548.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pisa (2015). Resultados Clave. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Quintana, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior*, Tesis Doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Quispe, P. (2015). Relación entre Estilos cerebrales de Pensamiento y Aprendizaje autónomo en Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Romea, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Rev. Magrigeria* nº 4 – 2011, pp. 105-116.
- Rosenzweig, M. R. y Leiman, A.I. (2005). *Psicología fisiológica*. 2da. ed. México: McGraw Hill.
- Rué y Martínez (2005). *Introducción formal universitaria*. Ed. Universidad Iberoamericana, México.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2017). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima. Editorial de la Universidad Ricardo Palma
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México. Ed. Pearsons.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Editorial Trillas.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Solórzano, N. (2005). *Introducción formal universitaria*. Ed. Universidad Iberoamericana. México.
- Souto, M. (2012). *Desarrollo de Competencias Emocionales en la Educación Superior*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Spencer, L., y Spencer, S.M. (1993). Competence at work, models for superior performance. Citado por Caballero, D., y Blanco, A. (2007). Competencias para la flexibilidad: la gestión emocional de las organizaciones. **Psicothema**, **19** (4), 616-620.
- Suberviola, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Universidad de la Rioja. España.
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica* (4a ed.). México: Limusa.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Vera, E. (2009). *El constructivismo aplicado en la enseñanza del área de ciencias sociales en el grupo 8B en la institución educativa Ciro Mendía*. Tesis. Universidad de Antioquia.

# **ANEXOS**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**Título: Las competencias emocionales y su relación con el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima- 2018.**

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población	Instrumentos
<p><b>Problema General</b></p> <p>¿De qué manera las Competencias Emocionales se relacionan con el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre las Competencias Emocionales y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Las Competencias Emocionales se relacionan significativamente con el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p>	<p><b>Variables de estudio</b></p> <p>-Competencias Emocionales</p> <p>-Aprendizaje Autónomo</p>	<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>Básica (Concytec 2017)</p> <p>Diseño no experimental – de alcance correlacional</p>	<p><b>Población</b></p> <p>La población está conformada por 2,890 estudiantes.</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>La muestra está conformada por 339 estudiantes.</p>	<p>Dos cuestionarios</p> <p>Fichas técnicas:</p> <p>Inventario de competencias emocionales de Rafael Bisquerra.</p> <p>Inventario de aprendizaje autónomo de Manuel Torres Valladares.</p>
<p><b>Problemas Específicos</b></p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Conciencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Regulación Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Identificar la relación que existe entre la dimensión Conciencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la dimensión Regulación Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de</p>	<p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>Existe relación significativa de la dimensión Conciencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Existe relación significativa de la dimensión Regulación Emocional y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de</p>				

<p>del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Autonomía Personal y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Competencia Social y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Competencias para la vida y el bienestar y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre las</p>	<p>Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Identificar la relación que existe entre la dimensión Autonomía Personal y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión Competencia Social y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la dimensión Competencias para la vida y el bienestar y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Establecer la relación que existe entre las dimensiones de las Competencias Emocionales y</p>	<p>Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Existe relación significativa de la dimensión Autonomía personal y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Existe relación significativa de la dimensión Competencia Social y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Existe relación significativa de la dimensión Competencias para la vida y el bienestar y el Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.</p> <p>Existe relación significativa de las dimensiones de las Competencias Emocionales y las dimensiones del Aprendizaje</p>				
---	--	---	--	--	--	--

dimensiones de las Competencias Emocionales y las dimensiones del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018?	las dimensiones del Aprendizaje Autónomo en los estudiantes del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.	Autónomo en los estudiantes de la Escuela Universitaria de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-2018.				
--	--	---	--	--	--	--

## Cuestionario de Competencias Emocionales

Edad.....Sexo.....Facultad.....  
Ciclo Académico.....Colegio de procedencia: Particular  Estatal

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

<b>Nunca</b>	<b>1</b>
<b>Casi nunca</b>	<b>2</b>
<b>En ocasiones</b>	<b>3</b>
<b>Casi siempre</b>	<b>4</b>
<b>Siempre</b>	<b>5</b>

Responde a todas las pregunta y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

- 
- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me siento una persona feliz  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Conozco bien mis emociones   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Puedo hacer amigos con facilidad   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Estoy descontento conmigo mismo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Sé poner nombre a las emociones que experimento                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	1	2	3	4	5
22. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo	1	2	3	4	5
23. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo	1	2	3	4	5
24. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí	1	2	3	4	5
25. Me resulta difícil relajarme	1	2	3	4	5
26. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	1	2	3	4	5
27. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
28. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí	1	2	3	4	5
29. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí	1	2	3	4	5
30. Sé cómo generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas	1	2	3	4	5
31. A menudo me siento triste sin saber el motivo	1	2	3	4	5
32. Me desanimo cuando algo me sale mal	1	2	3	4	5
33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos	1	2	3	4	5
34. A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo	1	2	3	4	5
35. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nombres y Apellidos.....

Edad.....Sexo.....Colegio.....

Colegio de procedencia: Particular  Estatal

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

Por favor lee cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>1</b>
<b>En Desacuerdo</b>	<b>2</b>
<b>Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo</b>	<b>3</b>
<b>De Acuerdo</b>	<b>4</b>
<b>Totalmente de Acuerdo</b>	<b>5</b>

Responde a todas las pregunta y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

---

1. Durante las clases con frecuencia tomo nota de los puntos importantes, porque estoy muy concentrado 1 2 3 4 5
2. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme 1 2 3 4 5
3. Frecuentemente me siento tan vital cuando estudio que dejo de lado todo aquello que interfiera con lo que planeo hacer 1 2 3 4 5
4. Prefiero que el contenido de las clases pueda ser desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas 1 2 3 4 5
5. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de los cursos 1 2 3 4 5
6. Creo que recibiré una excelente calificación en los cursos que estoy llevando 1 2 3 4 5
7. Cuando estudio reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas 1 2 3 4 5
8. Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o utilizar claves para resumir 1 2 3 4 5
9. Antes de ponerme a estudiar un tema, establezco las ideas principales que voy a trabajar 1 2 3 4 5
10. Aun si tengo problemas para aprender el material de una clase, trato de hacerlo hasta que lo consigo 1 2 3 4 5
11. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura 1 2 3 4 5

12. Uso bien mí tiempo de estudio para cualquier curso	1	2	3	4	5
13. Trabajo duro para salir bien en este semestre, aun si no me gusta lo que estamos haciendo	1	2	3	4	5
14. Prefiero que el material o contenido de cada curso aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender	1	2	3	4	5
15. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de un curso	1	2	3	4	5
16. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de cualquier curso	1	2	3	4	5
17. Trato de relacionar las ideas de un curso con otros cursos, siempre que sea posible	1	2	3	4	5
18. Utilizo mis apuntes para realizar mis actividades académicas	1	2	3	4	5
19. Hago lo posible por aprender las palabras nuevas que surgen de ciertas situaciones	1	2	3	4	5
20. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para un curso, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo	1	2	3	4	5
22. Me es muy fácil sujetarme a un horario de estudio	1	2	3	4	5
23. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, elaboro un plan para poder entenderlas con facilidad	1	2	3	4	5
24. La cosa más satisfactoria para mí en cada curso es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible	1	2	3	4	5
25. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de los cursos	1	2	3	4	5
26. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en los cursos	1	2	3	4	5
27. Cuando leo para un curso trato de relacionar el material con lo que ya conozco	1	2	3	4	5
28. En caso de estudiar algún material en cursos formales, comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro de que están completos	1	2	3	4	5
29. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	1	2	3	4	5
30. Cuando no puedo entender un curso pido a otro estudiante de la clase que me ayude	1	2	3	4	5
31. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material	1	2	3	4	5
32. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de estudio en las lecturas y tareas para cada curso	1	2	3	4	5
33. Aun cuando el contenido de un curso fuera monótono, pesado y nada interesante, persistiría en trabajar sobre él hasta finalizarlo	1	2	3	4	5
34. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas del curso en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	1	2	3	4	5
35. Si no entiendo el contenido de un curso es porque no me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5
36. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por los profesores de cada curso	1	2	3	4	5
37. Cuando estudio para un curso escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes	1	2	3	4	5

38. Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando	1	2	3	4	5
39. Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información para comprenderla bien	1	2	3	4	5
40. Trato de identificar en cada curso a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario	1	2	3	4	5
41. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de un curso, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado	1	2	3	4	5
42. Asisto a clases regularmente	1	2	3	4	5
43. Conseguir una buena calificación en los cursos es muy satisfactorio para mí	1	2	3	4	5
44. Confío en que pueda hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en cada uno de mis cursos	1	2	3	4	5
45. Trato de entender el material de cada curso para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados	1	2	3	4	5
46. Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de las clases a las que asisto	1	2	3	4	5
47. Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía	1	2	3	4	5
48. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando	1	2	3	4	5
49. Le dedico el tiempo necesario a mis cursos aún si debo sacrificar otras actividades	1	2	3	4	5
50. Mi principal interés en este semestre es conseguir buenas calificaciones	1	2	3	4	5
51. Espero que mi desempeño en este semestre sea bueno	1	2	3	4	5
52. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de un curso en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones	1	2	3	4	5
53. Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles	1	2	3	4	5
54. Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias	1	2	3	4	5
55. Frecuentemente me doy cuenta que me resulta fácil comprender bien lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
56. Regularmente encuentro tiempo suficiente para revisar mis notas o leer sobre un curso, antes de las clases	1	2	3	4	5
57. Creo que puedo conseguir mejores calificaciones en mis cursos que mis compañeros	1	2	3	4	5
58. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en cada uno de los cursos que llevo	1	2	3	4	5
59. Al estudiar le pongo atención a los detalles y así puedo recordar las ideas principales	1	2	3	4	5
60. Procuero aplicar lo que estudio a mi vida diaria	1	2	3	4	5
61. Cuando estudio para un curso trato de determinar cuáles conceptos no entiendo bien	1	2	3	4	5
62. Quiero desempeñarme bien en mis cursos porque es importante para mí y mi familia	1	2	3	4	5
63. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	1	2	3	4	5

64. Cuando estudio para un curso establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio 1 2 3 4 5
65. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas 1 2 3 4 5