



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES EMOCIONALES Y APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA  
MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2019

**Línea de investigación:**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Universitaria

**Autora:**

Noriega Romero de Wong, Edix Concepción

**Asesor:**

Torres Valladares, Manuel Encarnación

(ORCID: 0000-0003-1530-4229)

**Jurado:**

Guevara Flores, Julio César

Silva Portilla, Victor Félix

Cruz Gonzales, Gloria Esperanza

**Lima - Perú**

**2023**



## Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:

Fecha del Análisis:

Analizado por:

Correo del analista:

Porcentaje:

Título:

Enlace:



---

DRA. MIRIAM LILIANA FLORES CORONADO  
JEFA DE GRADOS Y GESTIÓN DEL EGRESADO



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

**“RELACIÓN ENTRE HABILIDADES EMOCIONALES Y APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA  
MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2019”**

**Línea de investigación:**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

**Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria**

**Autora:**

**Noriega Romero de Wong, Edix Concepción**

**Asesor:**

**Torres Valladares, Manuel Encarnación  
(ORCID: 0000-0003-1530-4229)**

**Jurados:**

**Guevara Flores, Julio César**

**Silva Portilla, Victor Félix**

**Cruz Gonzales, Gloria Esperanza**

**Lima - Perú.  
2023**

**DEDICATORIA**

Este trabajo se lo dedico a mi esposo, por su apoyo incondicional en el logro de mis metas profesionales.

**AGRADECIMIENTO**

Agradezco al Dr. Manuel Torres Valladares, por su asesoramiento, apoyo, aportes y experiencia indispensable en el desarrollo del presente trabajo

## Índice

	<b>Páginas</b>
Resumen	6
Abstract	7
I. Introducción	8
1.1 Planteamiento del Problema	9
1.2 Descripción del problema	10
1.3 Formulación del Problema	12
1.3.1 Problema General	12
1.3.2 Preguntas Específicas	12
1.4 Antecedentes	13
1.5 Justificación de la investigación	20
1.6 Limitaciones de la investigación	21
1.7 Objetivos de la investigación	22
1.7.1 Objetivo General	22
1.7.2 Objetivos Específicos	22
1.8 Hipótesis	23
1.8.1 Hipótesis General	23
1.8.2 Hipótesis específicas	23
II. Marco Teórico	25
2.1 Bases Teóricas	25
2.1.1 Habilidades	25
2.1.2 Habilidades emocionales	26
2.1.3 Dimensiones de las habilidades emocionales	28
2.1.4 Aprendizaje	30
2.1.5 Modelo teórico sobre aprendizaje autorregulado	31
2.1.6 Aprendizaje autorregulado	32
2.1.7 Competencias del aprendizaje autorregulado	34
2.1.8 Dimensiones del Aprendizaje autorregulado	35
2.2 Marco Conceptual	36

III. Método	38
3.1 Tipo de investigación	38
3.2 Población y muestra	38
3.2.1 Población	38
3.2.2 Muestra	39
3.3 Operacionalización de las variables	44
3.4 Instrumentos	45
3.5 Procedimientos	49
3.6 Análisis de datos	50
3.7 Consideraciones éticas	50
IV. Resultados	52
4.1 Análisis de normalidad	52
4.2 Análisis Correlacionales	53
V. Discusión de los Resultados	60
VI. Conclusiones	63
VII. Recomendaciones	65
VIII. Referencias	66
IX. Anexos	77

## Resumen

**Objetivo:** Evaluar las vinculaciones que existen entre las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2019. **Método:** El estudio es de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental y de nivel correlacional transversal, que tiene como muestra a 252 alumnos de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal quienes fueron evaluados utilizando dos instrumentos; por un lado, se tiene al Inventario de Habilidades emocionales de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), y por otro lado el Inventario de Aprendizaje autorregulado de Torre (2007), ambos instrumentos están debidamente certificados en sus niveles de validez y confiabilidad. Los datos que se obtuvieron fueron analizados con el apoyo del paquete estadístico SPSS versión 27. **Resultados:** Las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado, están significativa y positivamente correlacionados ( $r = 0,81$   $p < ,001$ ), así como también se han encontrado relaciones significativas y positivas entre las dimensiones de ambas variables, por lo que se ha concluido que todas las hipótesis formuladas han sido respaldadas en el presente trabajo de investigación.

*Palabras clave:* Habilidades emocionales, aprendizaje autorregulado, aprendiz estratégico, calidad académica.

## Summary

**Objective:** To establish the relationship between emotional skills and self-regulated learning in students of the Faculty of Medical Technology of the Federico Villarreal National University 2019. **Method:** The study is of quantitative approach and of non-experimental design and of transversal correlational level, which has as a sample 252 students of the Faculty of Medical Technology of the Federico Villarreal National University who were evaluated using two instruments; on the one hand, it has the Inventory of Emotional Skills of Mikulic, Crespi and Radusky (2015), and on the other hand the Inventory of Self-Regulated Learning of Torre (2007), both instruments are duly certified in their levels of validity and reliability. The data obtained were analyzed with the support of the SPSS version 27 statistical package. **Results:** Emotional skills and self-regulated learning are significantly and positively correlated ( $r = 0.81$   $p < .001$ ), as well as significant and positive relationships have been found between the dimensions of both variables, so it has been concluded that all the hypotheses formulated have been supported in the present research work.

*Keywords:* Emotional skills, self-regulated learning, strategic learner, academic quality.

## I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las emociones y la influencia que tienen sobre el proceso de aprendizaje en los estudiantes, se han venido desarrollando con alguna intensidad por parte de diferentes autores, como Bisquerra y Pérez (2012) quienes afirman que a las emociones hay que darles especial importancia en la medida de que ellas intervienen en muchas de las decisiones que se toman durante la vida de una persona. Por estas razones es que se ha convertido en necesario educar las emociones de manera que se pueda complementar con el desarrollo cognitivo “convirtiéndose así los dos, en los elementos esenciales del desarrollo y la formación integral de una persona” (Bisquerra, 2006, p. 10).

Desde este punto de vista es que se puede considerar que las emociones cumplen un papel central en el comportamiento de las personas, por lo que son significativamente importantes en las tareas orientadas al desarrollo personal y social, lo que la convierte en una competencia básica para la vida (Bisquerra, 2003). En efecto, investigaciones recientes encuentran que las habilidades emocionales se han convertido en uno de los elementos de mayor importancia para lograr el éxito tanto en la vida laboral como en la vida personal, social y académica (Segura, 2016).

En el terreno de la educación y a cualquier nivel, el aprendizaje se va a producir tanto a nivel cognitivo como emocional, razón por la cual Pintrich y De Grott (2004) afirman que en el terreno del aprendizaje no es suficiente con tener las condiciones cognitivas necesarias, sino que además se requiere tener la disposición para hacerlo; querer y poder son los elementos claves. En este contexto las competencias emocionales deben proporcionarle al estudiante un conjunto de herramientas y estrategias que le capaciten para asumir de una manera eficiente y eficaz, asumir los retos que plantea la vida académica (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

El desarrollo del presente trabajo de tesis, ha sido organizado en los siete capítulos que se han establecido en el respectivo reglamento de grados de la Universidad, y en el que se

informa de cada una de las partes, tanto a nivel de contenidos como metodológico técnico de manera que pueda ser sencilla su comprensión.

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

El aprendizaje no es solo la máxima preocupación de los sistemas educativos; es también la razón de ser de las instituciones educativas y sus profesores. Es además un proceso tedioso de entender, porque no hay un solo factor que influya en su resultado, sea este positivo o negativo. Pero sí es posible agrupar esa diversidad de factores en dos grandes bloques: cognitivo y emocional. Investigaciones realizadas muestran que estos dos factores trabajan a la vez (Cerde et al., 2017; González Cabanach et al., 1996; Miñano y Castejón, 2011). El primero se refiere a tener las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias—es decir, poder—, mientras que el segundo se refiere a tener la disposición, intención y motivación suficientes—en otras palabras, querer— (Núñez, 2009); Núñez y González-Pumariega, 1996).

Lo mencionado en el párrafo anterior deja patente la relevancia de los componentes emocionales en el proceso de aprendizaje de los alumnos y por qué estos deben desarrollarse en la educación escolar (Eliás et al., 1997). Y es que se pueden tener todas las capacidades cognitivas desarrolladas y predispuestas para el aprendizaje, pero si las capacidades emocionales no lo están, entonces el proceso de aprendizaje puede no despegar o, inclusive, venirse abajo aún en estudiantes brillantes intelectualmente. Es así que se puede afirmar que, a nivel cerebral, las emociones pueden llegar a ser más fuertes que las capacidades cognitivas, al punto de bloquearlas por completo (Ariely, 2010; Goleman, 2020).

Lamentablemente, por mucho tiempo se dejó en un segundo plano (o directamente se ignoró) el componente emocional en el aprendizaje, privilegiando claramente lo estrictamente cognitivo, aún cuando los resultados en las evaluaciones académicas no eran los mejores.

Desde finales de los 90 y con mucho más énfasis en estos últimos 20 años, las nuevas herramientas tecnológicas y científicas han permitido detectar y poner de relieve la importancia de las emociones en diferentes ámbitos de la vida del ser humano, incluyendo el proceso integral de aprendizaje de los estudiantes. Un alumno motivado puede tener una mejor predisposición para aprender, para internalizar los conocimientos e incluso para enfrentar obligaciones académicas que podrían parecerle a priori complicadas (García Retana, 2012).

## **1.2 Descripción del problema**

En el sistema educativo peruano no ha existido una real retroalimentación entre la parte emocional y cognitiva. Este es uno de los factores que explican por qué los resultados que el país obtiene en las evaluaciones nacionales e internacionales son pobres. La última evaluación PISA realizada en 2018 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE u OECD, por sus siglas en inglés) muestra que el Perú ocupa el puesto 64 entre 77 países evaluados (Sociedad LR, 2019). El resultado es ligeramente mejor al del año 2015, aunque aún bastante por debajo de la media de la OCDE en las tres áreas evaluadas (ciencias, comprensión lectora y matemáticas) y también por debajo de otros países de la región, como Chile (OECD, 2019). Por otro lado, es necesario señalar que en la evaluación censal que realiza el Ministerio de Educación a los estudiantes de segundo y cuarto de primaria, así como de segundo de secundaria en las mismas áreas que la prueba PISA del año 2019, la última antes de la pandemia, también mostró mejoras en los resultados, pero que no dejan de ser alarmantes: solo un 17% de los alumnos de segundo de primaria resolvía operaciones matemáticas y un 37.6% entendía lo que leía (Sociedad LR, 2022).

Estos resultados, pese a las pequeñas mejoras, ciertamente dejan en evidencia las deficiencias del sistema educativo peruano que, en la actualidad, luego de la pandemia se ha profundizado (Unicef, 2022). No es algo que deba ser competencia exclusiva del sistema de

educación básica: es algo que también debe preocupar a las universidades, dado que podrían recibir alumnos con problemas de aprendizaje, agravando la situación ya existente. Por ello, en el nivel universitario es también relevante formar habilidades y estrategias de aprendizaje que los lleve a desarrollar la habilidad del aprendizaje autorregulado, o aprender a aprender, que ha devenido en una característica clave de la educación contemporánea (Berridi y Martínez, 2017).

Este último término hace referencia a la capacidad del estudiante de gestionar deliberadamente los procesos cognitivos y emocionales involucrados en su proceso de aprendizaje, de tal forma que pueda asimilar, seleccionar y manejar adecuadamente la información recibida, y que además le permita continuar con los aprendizajes a lo largo de su vida, particularmente en contextos de permanente cambio como en el que nos encontramos actualmente (Montagud Rubio, 2020; Pérez-Pérez et al., 2020). Dicho de otro modo, el alumno no solo debe aprender directamente los contenidos, sino que también debe aprender las habilidades que le permitirán aprender otros contenidos (Monereo, 1997).

Aprender a aprender eventualmente lleva al estudiante a tener la habilidad del aprendizaje estratégico (Pérez-Pérez et al., 2020), con la cual podrá saber cómo aprende y elegirá sus estrategias de aprendizaje en base a sus fortalezas y debilidades. Eligiendo así, este aprendiz podrá direccionar su aprendizaje hacia los objetivos que estime conveniente. Incluso podrá desarrollar mejor su propio proyecto de vida, que eventualmente contribuirá al desarrollo social y económico de su país.

No obstante, debemos considerar que si al estudiante no se le dan las condiciones adecuadas para su desarrollo (tanto académico como personal), este podría no liberar todo su potencial académico-humano. De ahí la importancia de brindar las condiciones necesarias para que el alumno se sienta motivado y que pueda desarrollar sus habilidades intelectuales. Así,

podrá lograr no solo sus objetivos académicos, sino también formarse emocionalmente y poder ser mejor como persona.

Es por ello que, la presente investigación, se propone como objetivo principal, evaluar las vinculaciones que existen entre las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de manera que se pueda tomar decisiones relevantes y tendientes a mejorar de manera importante, la calidad educativa, por un lado, y el rendimiento académico de los estudiantes, por otro lado.

### **1.3 Formulación del problema**

#### ***1.3.1 Problema general***

- ¿De qué manera las habilidades emocionales se relacionan con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2019?

#### ***1.3.2 Problemas específicos***

- ¿De qué manera la dimensión asertividad se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión expresión se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión optimismo se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión empatía se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión autoeficacia se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?

- ¿De qué manera la dimensión prosocialidad se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión regulación se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión conciencia se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿De qué manera la dimensión autonomía se relaciona con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la muestra?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la muestra?

#### **1.4 Antecedentes**

##### ***Investigaciones internacionales***

La tesis doctoral de Pedrera (2017), de la Universidad de Extremadura (España), que tuvo como objetivo conocer las competencias emocionales de los alumnos de escuelas miembros de la mencionada red y si de alguna manera influían en su rendimiento. Dos instrumentos fueron aplicados a una muestra de 350 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria procedentes de 6 centros pertenecientes a dicha red: el de medida de Inteligencia emocional TMMS-24, y el de evaluación EQi: Yv de Bar-On (1997). Los resultados encontrados señalan que los alumnos adquirieron en un nivel alto las competencias emocionales, siendo la adaptabilidad y la reparación emocional las dos más destacadas.

González (2016), de la Universidad de Valencia presentó la tesis doctoral “Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia”. El objetivo básico estuvo orientado a probar la “relación entre estas variables. Los participantes están comprendidos entre los 10 y 16 años de edad, de ambos sexos. Se

administraron el Inventario de Inteligencia Emocional: Versión para jóvenes (EQi:YV), Inventario de Fortalezas Personales (PSI), Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo para Niños (STAIC), Inventario de Depresión Breve para niños (CDI-S) y El Listado de Quejas Somáticas (SCL). Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo, presentando las mujeres mayores niveles de Inteligencia emocional, concretamente Habilidades Interpersonales, Empatía y Ansiedad Depresión y Quejas Somáticas. También indicaron diferencias estadísticamente significativas según la edad, observándose una tendencia al descenso tanto en la Inteligencia Emocional como en fortalezas, percibidas y una tendencia a incrementar conforme aumenta la edad en Ansiedad, Depresión y Quejas Somáticas. En conclusión, la Inteligencia se muestra como una variable relevante de cara al desarrollo de Fortalezas Personales como en la prevención de la Ansiedad, Depresión y Quejas Somáticas, en la infancia y la adolescencia”, (pp. 5-6).

Barrientos (2016), de la Universidad Complutense de Madrid, elaboro la tesis doctoral “Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula”. El objetivo central está vinculado con la “comprobación de la relación entre las variables en estudio. La investigación es de carácter cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional. La muestra fue de 68 aulas pertenecientes a la población de centros escolares de Educación Infantil del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. Para la recogida de datos se aplica a los maestros un inventario de autoevaluación. Se han sometido a prueba catorce hipótesis. Los resultados indican que no existe relación directa entre ellos. También se han presentado correlaciones negativas entre los profesores que son o no instruidos en cursos de inteligencia emocional y su capacidad de apoyar emocionalmente a sus alumnos, de manejar de forma positiva sus conductas, ni de promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo en sus alumnos. Por otro lado, sí se ha percibido relación entre la

comunicación interactiva entre los miembros del aula y la capacidad del maestro de promover habilidades de pensamiento y de lenguaje tanto formales como informales, creando discusiones y realizando actividades variadas en el aula, con la finalidad de fomentar el aprendizaje, el conocimiento, el pensamiento, y la adquisición de vocabulario más rico y variado”, (p. 13).

Segura, Cacheiro y Domínguez (2015), publicaron la investigación “Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior”. La presente investigación tiene por objetivo “diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar relaciones entre habilidades emocionales, su relación con los efectos del género, contexto geográfico y edad. Hemos realizado una investigación con diseño de campo, apoyada en cuestionarios, entrevistas y observaciones. Los niveles de investigación han sido exploratorio, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria y estudiantes de los primeros semestres de formación técnica superior (entre 15 a 25 años), pertenecientes a instituciones educativas venezolanas. Se utilizó un muestreo intencional de 441 alumnos. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de emociones, basado en el modelo de Goleman y validado a partir de diferentes estrategias. El conocimiento de las habilidades emocionales de nuestros estudiantes y los factores que influyen sobre estas nos permitirá formular estrategias que mejoren los logros académicos de los estudiantes, mejorar el comportamiento y la calidad de las relaciones en su entorno educativo”, (p. 9).

Tiria (2015), del Instituto Tecnológico de Monterrey, sustento la tesis de maestría “La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria”. La investigación tuvo como objetivo principal “analizar cómo influyen las emociones en el desempeño académico de los estudiantes. Se realizó una investigación cualitativa en la cual se aplicó un cuestionario de opinión conocido TMMS- 24; también se

utilizó como instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada a padres de familia, docentes y estudiantes y se llevó un registro de observación de clase durante el desarrollo de talleres sobre identificación de emociones. El principal hallazgo fue que, tanto para los padres de familia como para los docentes, las emociones especialmente las negativas, influyen significativamente en el desempeño académico de los niños, produciendo en ocasiones baja concentración y en otras reacciones agresivas que afectan la convivencia tanto en casa como en el colegio, por otro lado se encontró que para el 80% de los estudiantes prestarle atención a sus emociones no es importante y el 50% no son conscientes de sus propias emociones ni tampoco de los demás, pues no le dan mayor importancia al manejo de las mismas y mucho menos lo relacionan con el nivel de desempeño que alcancen”, (p. iii).

Vargas (2013), de la Universidad Tecnológica Intercontinental de Paraguay, fundamento la tesis de maestría “Competencias emocionales de los alumnos de la carrera de psicología turno noche sede Fernando de la mora de la Universidad Tecnológica intercontinental”. Esta investigación tiene como objeto principal “describir la situación emocional de los alumnos de la carrera de Psicología de la universidad tecnológica intercontinental (UTIC). Sede Fernando de la Mora. El trabajo es de nivel descriptivo, con un diseño no experimental y con un método cuantitativo transversal. El instrumento aplicado a la muestra consistió en un cuestionario preestablecido para medir las dimensiones de los componentes emocionales de los alumnos del primer año hasta el quinto año presentes en el momento de la aplicación, este mismo fue usado como el criterio de exclusión e inclusión en cuanto a la muestra. La población total es de 133 alumnos y se tomó a 75 alumnos 69 mujeres y 6 varones. El estudio de campo arrojó como resultado que la dimensión que prevalece es la de empatía, seguida muy de cerca porcentualmente por la de motivación. En el análisis de los niveles de las competencias emocionales de los alumnos de la muestra el resultado fue de un nivel alto en cuenta autoconciencia, autocontrol, empatía, motivación y destreza social”, (p. 6).

García (2013), de la Universidad de la Sabana, Colombia, desarrollo la tesis de grado “Desarrollo de capacidades emocionales para fortalecer los procesos de aprendizaje y las habilidades sociales”. El siguiente trabajo de investigación tiene como propósito “presentar aspectos importantes y relevantes del desarrollo de un proyecto de aula tendiente a fortalecer y mejorar las capacidades emocionales y socio afectivas de un grupo de estudiantes del grado Kinder en la ciudad de Bogotá. El proceso de investigación es llevado a cabo mediante un diseño de Investigación Acción Participativa en el cual, a partir de la identificación de una oportunidad de mejoramiento en el aula, la docente diseña y desarrollo una estrategia de intervención evaluando permanentemente los alcances de la misma y reflexionando acerca de su propio que hacer en el aula. Los resultados indican que el desarrollo de capacidades emocionales es de gran importancia debido a las nuevas exigencias sociales de la humanidad. Podemos observar cómo estas hacen parte del desarrollo cognitivo, pues las dos áreas cerebrales funcionan al mismo tiempo y se relacionan. igualmente, en el desarrollo social de los individuos es de suma importancia las emociones, permitiendo establecer relaciones más acertadas y duraderas”, (p. 7).

Pérez y Sabariego (2015), publicaron la investigación “Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior”. “En este trabajo se presenta la evaluación de los efectos del Posgrado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona, sobre el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la conducta de sus alumnos para afrontar una situación conflictiva. Se ha realizado una investigación cuasi-experimental pre-test - post-test con grupo control. Este trabajo se centra en el análisis de los resultados del Test situacional G del GROPE elaborado ad hoc para esta investigación y que plantea un caso o situación en la que se pide al encuestado que se visualice para expresar sus sentimientos, cogniciones y comportamientos ante a la misma. Los datos se analizaron con el software QSRNVIVO-10 diseñado para el análisis en investigaciones

basadas en datos cualitativos. Los resultados muestran en los estudiantes del postgrado una evidente mejora en la capacidad de identificar las emociones con precisión, regular cognitivamente las emociones y reaccionar o comportarse de forma más asertiva, mientras que el grupo control no se observó esta mejora en el transcurso del mismo periodo de tiempo”, (p. 965).

### ***Investigaciones Nacionales***

Colichón (2017), de la Universidad César Vallejo, elaboro la tesis doctoral “Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario”. El enfoque de estudio fue cuantitativo, de diseño no experimental, de tipo básica y nivel explicativo. Por otro lado, la muestra estuvo compuesta por 210 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa PNP Alipio Ponce Vásquez del Cercado de Lima, que fueron seleccionados en forma probabilística. Se utilizaron dos instrumentos para efectuar la recolección de datos. Para la validez de los instrumentos se utilizó la técnica de juicio de expertos, y para determinar la confiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Crombach obteniéndose un coeficiente de 0,873 para la variable inteligencia emocional, 0,911 para las habilidades sociales y 0,898 para la variable conducta disruptiva, lo que significa que existe una alta confiabilidad para los instrumentos utilizados. Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional y las habilidades sociales influyen en la conducta disruptiva de los estudiantes del nivel secundario de la IE PNP Capitán Alipio Ponce Vásquez, año 2016”, (p. xiii).

Arévalo (2017), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presento una tesis de maestría cuyo propósito estuvo dirigido a determinar la relación de la inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes, como evaluación fundamental que se debe tener en cuenta en la educación y más aún en el adiestramiento del estudiante universitario de la carrera de educación quien en un futuro inmediato será responsable de la formación de niños

y jóvenes. El estudio se llevó a cabo dentro del paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo de investigación sustantiva, con el método hipotético deductivo, diseño de investigación no experimental, correlacional, la muestra estuvo compuesta por alumnos del VII ciclo de la facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, los instrumentos empleados fueron: para la Inteligencia Emocional el test de Ice de Bar-On y para competencias genéricas un cuestionario estandarizado. Los resultados muestran la existencia de relaciones entre la inteligencia emocional y las competencias genéricas, a nivel general, así como entre sus diversas dimensiones”, (p. xi).

Machaca (2014), de la Universidad Peruana Unión, elaboró la tesis de maestría “Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de comunicación en estudiantes del quinto año de educación secundaria del colegio industrial Simón Bolívar, Juliaca”. “La investigación pertenece al diseño no experimental transeccional, al tipo descriptivo correlacional. Se aplicó el Test ICE de BarOn para medir el grado de inteligencia emocional, tiene 133 preguntas agrupadas en cinco dimensiones (capacidad emocional intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y estado de ánimo). Se usó el promedio de notas de la asignatura de Comunicación, para identificar la correlación existente entre ambos, cuyos resultados muestran que el 55.6% posee una inteligencia emocional muy alta y se posiciona como sobresaliente en su rendimiento académico; por otro extremo, se encontró que un 82.4% posee inteligencia emocional Muy Baja y se posiciona en rendimiento académico como Bueno. Por lo que fue posible probar que la inteligencia emocional se encuentra relacionada al rendimiento académico en la asignatura de comunicación en alumnos del quinto año de educación secundaria del Colegio Industrial Simón Bolívar, Juliaca”, (p. vii).

Enciso (2017) de la Universidad de San Martín de Porres, elaboró una tesis de maestría que tiene como objetivo fundamental determinar de qué manera el aprendizaje autorregulado

influyó en el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes del cuarto ciclo de la Escuela Profesional de Administración de Servicios Turísticos de la Universidad Peruana de las Américas. Se utilizó un diseño cuasi experimental con un grupo experimental conformado por 45 estudiantes y 45 estudiantes para el grupo control. El muestreo fue no probabilístico y se trabajó con dos aulas formadas previamente por la institución. Con el grupo experimental se aplicó el aprendizaje autorregulado. Así mismo se le aplicó un pretest y luego un posttest. Al grupo control se aplicó una metodología tradicional y también se le aplicó un pretest y luego un posttest. Los resultados obtenidos permiten apreciar que los estudiantes del grupo experimental alcanzan mejores rendimientos en las tareas de manipulación de alimentos, razón por la cual es recomendable la utilización del aprendizaje autorregulado en la formación de los estudiantes.

### **1.5 Justificación de la investigación**

Como se ha mencionado en las secciones anteriores, a pesar de que el propósito fundamental de las instituciones educativas y de los docentes es el aprendizaje, se ha dejado de lado el componente emocional de este proceso para centrarse mayoritariamente en el cognitivo. La reducción a un solo componente de un proceso complejo como el aprendizaje puede acarrear problemas importantes para los estudiantes que se ven reflejados en pobres resultados académicos. Es así que diversas investigaciones han mostrado el rol clave de las emociones en el proceso de aprendizaje y formación de los alumnos, desde el nivel escolar hasta el superior (Elias, 2014; Elias et al., 2014; González Cabanach et al., 1996; Valle et al., 1998). A pesar de ello, varios sistemas educativos, entre ellos el peruano, siguen otorgando más peso a los factores cognitivos, incluso conociendo los resultados de las pruebas nacionales e internacionales.

Por otra parte, la presente investigación se justifica en tanto se pretende aportar en los siguientes aspectos:

✓ En el plano teórico: uno de los aspectos sustantivos en todo proceso de investigación se encuentra siempre el valor teórico que debe tener y ofrecer, en tanto es necesario dotarla de la validez conceptual de los constructos utilizados. Por otro lado, la comprensión de las habilidades emocionales permitirá explicar mejor el aprendizaje del estudiante, el sistema de relaciones que establece con sus compañeros y docentes y la incidencia que estos

✓ En el plano práctico: a partir de los datos obtenidos se podrán plantear soluciones a algunos problemas que tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes. Se propondrá un conjunto de recomendaciones, al término de la investigación, destinadas a mejorar todos los procesos de aprendizaje.

✓ En el plano metodológico: el desarrollo del presente trabajo de tesis debe hacer posible la aplicación y verificación de la validez y confiabilidad de dos instrumentos para evaluar, tanto las habilidades emocionales como el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la muestra. Los cuestionarios aplicados a la muestra de investigación van a responder a un conjunto de criterios de valores o ponderación cuantitativa, donde cada uno de los sujetos de la muestra resolverá de manera rápida y directa las preguntas formuladas.

✓ En el plano social: el presente trabajo de investigación debe beneficiar, particularmente, a los estudiantes, pero también a los demás miembros de la comunidad educativa, docentes, padres de familia, directivos, etc.

## **1.6 Limitaciones De La Investigación**

En el desarrollo de esta tesis se encontraron dos limitaciones principales. La primera está vinculada al diseño de la investigación que, por su carácter no experimental, la generalización de los resultados se podrá hacer, en lo fundamental, para la población objeto de

estudio. Por otra parte, la otra limitación encontrada fue la poca disponibilidad de instrumentos de evaluación para las mencionadas variables, por lo que fue necesario realizar una búsqueda mucho más profunda y adecuar los instrumentos hallados a las necesidades de esta investigación.

## **1.7 Objetivos de la investigación**

### **1.7.1 *Objetivo general***

Analizar si las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado se encuentran relacionado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2019.

### **1.7.2 *Objetivos específicos.***

- Identificar si la dimensión asertividad y el aprendizaje autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Establecer si la dimensión expresión y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Determinar si la dimensión optimismo y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Precisar si la dimensión empatía y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Identificar si la dimensión autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Establecer si la dimensión prosocialidad y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Determinar si la dimensión regulación y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.

- Precisar si la dimensión conciencia y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Identificar si la dimensión autonomía y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.
- Establecer si las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados en los estudiantes de la muestra.

## **1.8 Hipótesis**

### ***1.8.1 Hipótesis general***

Las habilidades emocionales están relacionadas significativamente al aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

### ***1.8.2 Hipótesis específicas***

- La dimensión asertividad y el aprendizaje autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión expresión y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión optimismo y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión empatía y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión autoeficacia y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión prosocialidad y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.

- La dimensión regulación y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión conciencia y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- La dimensión autonomía y el Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.
- Las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado se encuentran relacionados de manera significativa en los estudiantes de la muestra.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Bases teóricas.

#### 2.1.1 *Habilidades.*

El mundo está en constante cambio en todos sus aspectos, desde la ciencia hasta la tecnología, el mundo laboral y la educación. Producto de estos cambios es que la forma y desarrollo de habilidades a un máximo de posibilidades se ha convertido en un verdadero problema que ha concitado la atención de la ciencia en general y se ha convertido en un verdadero reto para la educación pues se espera de ella que tenga respuestas a este problema.

Se estima que la habilidad, que proviene del latín “habilitas”, hace referencia a la maña, la facilidad, aptitud y rapidez para llevar a cabo cualquier tarea o actividad. Por lo tanto, una persona hábil, es aquella que obtiene éxito gracias a su destreza, es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio. Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motriz o discapacidad intelectual, entre otros, se distinguen por algún tipo de aptitud.

La habilidad puede ser innata, esto es, heredada de los progenitores o de algún familiar, pero por vía genética. O, por otro lado, puede tratarse de una habilidad desarrollada, lo cual significa que ha sido adquirida a través de la práctica regular y constante. En todo caso, por más que la habilidad sea innata, siempre es necesario fomentarla mediante el entrenamiento para perfeccionarla.

En esta línea en 1993, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS), lanzó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquirieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables. Estas habilidades son

consideradas como aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001), considera que:

Un enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Este documento identifica las “Habilidades para la vida” como: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control), (p, 5)

### **2.1.2 Habilidades emocionales**

En los últimos tiempos ha aumentado sustantivamente la preocupación por lo emocional, no solo en el terreno de la educación, sino también en todos los aspectos de la vida del ser humano. En este aspecto ha sido clave la aparición de autores como Goleman, quien desde la década de 1990 con sus trabajos ha desarrollado y difundido ampliamente el concepto de inteligencia emocional (Goleman, 2020), lo que generó un renovado interés en el componente emocional para entender y resolver los problemas. En la misma línea, desde inicios del siglo XXI, el uso de herramientas y técnicas psicológicas para entender mejor las decisiones humanas en áreas tan diversas como la economía, el *marketing*, las ciencias políticas, entre otros, se ha difundido ampliamente, tanto a nivel académico, empresarial, y gubernamental (Halpern, 2015; Kahneman, 2011).

En efecto, es posible afirmar en la actualidad que el componente emocional está presente en una medida similar o igual al componente racional en los seres humanos independientemente de su condición —entiéndase, económica o académica— (Casassus,

2017), y eso incluye también a los estudiantes universitarios (Torres Lajo, 2020). De ahí que se pueda afirmar que el aprendizaje no ha sido ajeno a esta corriente: se han creado las condiciones para tomar conciencia de la importancia de educar en competencias emocionales y sociales. En corto: es posible educar las emociones. Ello debe ser un proceso educativo continuo y permanente, que idealmente inicie en la primera infancia y que se extienda a lo largo de la vida, en el que el estudiante pueda, de la mano con el desarrollo de las competencias cognitivas habituales, explorar y explicar sus emociones, contribuyendo así a la potencialización de su personalidad integral (Bisquerra, 2000, p.243; (Casassus, 2017; Marina, 2005).

Un alumno con una educación emocional adecuada tendrá, así, las herramientas y estrategias emocionales necesarias para “afrentar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana” (Álvarez González, 2001, p.11). Así, podrá adaptarse social, personal y culturalmente a los diferentes contextos y respetar las diferencias que hacen únicos a cada individuo, al igual que estar predispuesto a dar respuestas organizadas en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001) de una forma serena independientemente de la naturaleza de la acción y/o su contexto.

Estas habilidades emocionales no pueden estar separadas del concepto de competencia (Bisquerra, 2007). Así, se deben tener presentes características propias de dicho concepto, tales como su aplicabilidad a todas las personas; y la implicancia de saberes, habilidades, actitudes y conductas que están integradas entre sí. Igualmente se debe considerar que se desarrollan a lo largo de la vida y siempre se pueden mejorar. Finalmente, que se pueden manifestar en un área concreta, por ejemplo, en lo emocional.

Así, las habilidades emocionales se pueden definir como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y

Pérez, 2007, p.69). Tener habilidades emocionales permite a las personas reconocer sus propias emociones y cómo estas afectan a los demás, pudiendo además tener un control emocional, dándole un valor agregado a sus capacidades académicas-profesionales y una ventaja para la promoción del desarrollo y bienestar personal y social.

### **2.1.3 Dimensiones de las habilidades emocionales**

De acuerdo a lo señalado por (Mikulic, Crespín y Radusky, 2015, p. 318), las habilidades emocionales pueden ser divididas en nueve dimensiones claramente diferenciadas: conciencia emocional; regulación emocional; empatía; expresión emocional; autoeficacia; prosocialidad; asertividad; optimismo; y autonomía emocional. En la medida de que utilizaremos el cuestionario de habilidades emocionales formuladas por estos autores y que tienen estas nueve dimensiones, es que se debe exponer cada una de ellas:

- **Conciencia emocional:** es la capacidad por la cual los seres humanos detectan, comprenden e identifican las emociones propias y ajenas. Ello implica la habilidad de captar el clima emocional de un contexto determinado, para lo cual los sujetos deben prestar atención para descifrar las señales emociones de las expresiones faciales y corporales, así como el tono de voz (Perera Medina et al., 2019; Salovey y Mayer, 1990).
  
- **Regulación emocional:** es la capacidad de manejar las emociones de una manera apropiada, tomando conciencia de la relación entre cognición, emoción y comportamiento (Bisquerra, 2020). Aquí se incluyen las estrategias para mantener, incrementar o inhibir un estado afectivo, así como las de autorregulación, entre las que se encuentran la relajación, el control emocional y la capacidad de calmarse a uno mismo (Skinner et al., 2003; Gross, 1999).

- **Empatía:** es la habilidad para reconocer e interpretar las señales emocionales de otras personas, tanto verbales como no verbales (Universidad Europea, 2022). Es además una inhibidora de la agresividad (Mestre Escrivá et al., 2004), y tiene además un papel clave en la disposición prosocial (Eisenberg, 2000).
- **Expresión emocional:** es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones en las que se puedan expresar los pensamientos y sentimientos con claridad, sea utilizando lenguaje verbal y/o no verbal, de tal forma que quede constancia al interlocutor que se ha comprendido el mensaje (Graczyk et.al., 2000).
- **Autoeficacia:** ocurre cuando el sujeto cree que tiene la confianza y capacidades para obtener un objetivo planteado. Para que esto ocurra es requisito conocer las propias emociones y poder regularlas (Saarni, 1999).
- **Prosocialidad:** es un comportamiento voluntario que busca el beneficio de otros. Ayudar, compartir, donar y consolar son solo algunos de esos comportamientos, a partir de los cuales se pueden derivar las acciones prosociales (Eisenberg et al., 2016).
- **Asertividad:** es la conducta que permite al sujeto expresar de forma apropiada oposición (es decir, estar en desacuerdo con algo) y afecto (lo contrario a oposición), defendiendo sus derechos sin necesidad de dañar los de los demás, combinando apropiadamente componentes verbales y no verbales (Marugán de Miguelsanz & del Caño Sánchez, 2005; Riso, 1988)
- **Optimismo:** es la habilidad de ser positivo y tener una actitud así frente a la vida, aún en situaciones adversas. Es además un importante facilitador del comportamiento inteligente emocional y social (Bar-On, 2006).

- **Autonomía emocional:** es un concepto amplio que incluye elementos relacionados a “la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda, y las creencias de la autoeficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007). Supone además un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva (Castillo Cano y Pérez Escoda, 2013).

#### **2.1.4 Aprendizaje**

Durante mucho tiempo el modelo pedagógico dominante fue el conductismo, el cual impuso una serie de conceptos en el quehacer educativo diario. Términos como estímulo, respuesta, refuerzo positivo, negativos, etc., fueron de uso diario y marcaban la pauta a seguir en las actividades educativas. En los tiempos actuales esta terminología ha variado sustantivamente: hoy es común escuchar palabras como aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo, por lo que una buena enseñanza debe integrar esos tres términos. Pese a ello, la influencia conductista continúa aún vigente. Tal como los términos asociados al conductismo mencionados anteriormente permiten imaginar, están más orientados a una pedagogía centrada en el maestro y no en el alumno. Así, para lograr un cambio de paradigma es necesario profundizar en estos cambios, eliminando efectivamente los remanentes conductistas que aún quedan.

Esto nos lleva al concepto de aprendizaje significativo, originalmente propuesto por Ausubel (1963). Su definición nos dice que se trata de un proceso de construcción de significados, partiendo de los conocimientos e ideas que ya poseen los estudiantes. Es decir, los conocimientos anteriores deben relacionarse con los nuevos, de tal forma que estos últimos adquieran un significado para el sujeto y se incorporen a su estructura cognitiva (Ausubel, 1963). En palabras de Moreira (2017), “para aprender significativamente no hay que descubrir, sino dar significados a los contenidos a ser aprendidos”. Debe recordarse, además, que el

aprendizaje es un proceso tanto intra como interpersonal, en el cual influyen el ambiente sociocultural, la disciplina y la interacción entre quienes se encuentran en ese contexto (Torre Puente, 2007).

Para (Crispín Bernardo et al., 2011, pp. 12-13), existen tres requerimientos para que el aprendizaje pueda considerarse significativo: que sea funcional, un proceso activo y un proceso constructivo. El primero se refiere al uso efectivo de los conocimientos aprendidos en cuanto las circunstancias así lo ameriten. El segundo indica que las personas no deben simplemente aprender algo y guardarlo en la memoria, sino que deben sistematizarlo internamente para poder comprenderlo y asimilarlo mejor en su estructura cognitiva. Finalmente, el tercero recuerda que lo que el sujeto aprende debe construir significados para él o ella; es decir, debe poder relacionarlos con sus conocimientos ya adquiridos, y tener la motivación para poder considerar lo nuevo como aprendizaje importante y beneficioso.

### ***2.1.5 Modelo teórico sobre aprendizaje autorregulado***

La autorregulación es un proceso auto dirigido a través del cual las personas transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2002). En esa línea, los estudiantes podrán seleccionar las estrategias de aprendizaje que más les benefician para así alcanzar las metas trazadas (Montagud Rubio, 2020). Su importancia ha sido abordada en diversas investigaciones que han diseñado modelos sobre aprendizaje autorregulado (Corno & Mandinach, 1983; McCombs, 1988; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1989), siendo el modelo de Pintrich (2000) al que se considera como el más completo (Torre Puente, 2007) razón por la cual se ha tomado como el referente teórico en la presente investigación.

Este modelo considera tres componentes los que pueden explicar el aprendizaje de los alumnos: los cognitivos, los metacognitivos y los afectivo-motivacionales (Pintrich, 2000). Los dos primeros componentes se encuentran relacionados entre sí y cada uno, a su vez, con el aprendizaje de los estudiantes: en el caso de los componentes cognitivos, esta relación es

directa, mientras que para el caso de los metacognitivos, es indirecta, aunque con una influencia directa sobre el uso de estrategias (Pintrich, 2000). Estas estrategias pueden ser cognitivas o metacognitivas, y su uso debe ser en simultáneo para obtener un aprendizaje eficaz y un óptimo desempeño académico. El estudiante, en esa línea, debe comprender qué son y cómo y cuándo usarlas apropiadamente.

Se debe considerar que la motivación es un fenómeno transversal a diferentes elementos que imposibilitan darle una explicación sólida y factible (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). Así, se debe tratarla como una red de variables: si una cambia, las demás se verán afectadas y así sucesivamente. Por ello, Pintrich (2000) propone tres categorías que explican la motivación en el ámbito educativo: las creencias del estudiante sobre sus capacidades para realizar las tareas; sus intereses (metas, objetivos, etc.) para cumplir sus obligaciones académicas; y sus actitudes respecto de estas últimas.

### **2.1.6 *Aprendizaje autorregulado***

Habiendo explicado la importancia del aprendizaje continuo a lo largo de la vida y cómo la autorregulación y la motivación son importantes en este proceso, es que se puede afirmar que el estudiante puede ser un aprendiz autónomo. La educación contemporánea busca formar personas con las capacidades suficientes para que puedan manejar de forma independiente las complicaciones que puedan surgir al realizar actividad académica (Schunk & Zimmerman, 1998). Para Rosario (2004), el aprendizaje autorregulado debe ser entendido como un proceso que, partiendo del hecho de que son los estudiantes quienes deben haber establecido sus prioridades en términos de objetivos, luego podrán estar en condiciones realizar el seguimiento, regulación y control, no solo de sus cogniciones, sino también de su motivación y conductas que realizan para alcanzar las metas que se han propuesto.

El desarrollo del aprendizaje autorregulado está vinculado al aprendizaje autónomo y eficaz, los que relacionan metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry,

2002). El alumno tendrá así la facultad de adecuar a las condiciones de su entorno las acciones que tomará para obtener sus objetivos académicos. Podría entonces afirmarse que gracias a esa capacidad de adecuación, los estudiantes autorregulados no solo tendrán mayores probabilidades de éxito académico, sino también de ver su futuro de forma más optimista (Zimmerman, 2002)

Una característica clave de estos alumnos es su naturaleza proactiva en el proceso de aprendizaje y obtención de logros, lo que se refleja en su motivación. La autorregulación del aprendizaje se puede dividir en tres fases cíclicas estrechamente relacionadas entre sí: la fase de previsión, referida a los procesos y creencias previos al aprendizaje, tales como el planeamiento estratégico, el establecimiento de objetivos y los valores intrínsecos; la fase de desarrollo, relativa a los procesos que ocurren durante ese proceso, entre los que se encuentran la autoinstrucción, la atención y la autoexperimentación; y la fase de autorreflexión, que tiene que ver con los procesos ocurridos luego del aprendizaje, como la autoevaluación y la autorreacción adaptativa y/o defensiva (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002). El ciclo se puede ajustar de acuerdo a los resultados y a los cambios en los componentes externos (entorno) e internos (personales).

Tal como se ha mencionado, la autorregulación es fundamental para el éxito académico y también para una visión más optimista de la vida, por lo que es importante que los alumnos universitarios posean dichas competencias. Pero como se ha descrito en secciones anteriores, no todos los estudiantes tienen esa preparación, que la arrastran desde su época escolar y que ciertamente influye en los pobres resultados académicos. El fracaso universitario, entonces, tiene en esa falta de autorregulación para el aprendizaje una de sus causas principales. La responsabilidad, no obstante, también recae en los profesores. (Zimmerman, 2002) indica que aunque las investigaciones realizadas señalan la importancia del uso de las habilidades de autorregulación en el estudio, son pocos los profesores que enseñan adecuadamente cómo

aprender de forma independiente. Es por ello que su rol en este proceso es clave para integrar a los alumnos en el aprendizaje autónomo. Como lo expresa Perrenoud (2004), los docentes deben poder adaptarse a los cambios y tener las competencias para integrar nuevas herramientas pedagógicas en su enseñanza. Entre estas se puede encajar al aprendizaje autorregulado, en virtud a lo expuesto anteriormente.

### **2.1.7 Competencias del aprendizaje autorregulado**

En palabras de Valle et al. (2010, p. 86), la perspectiva de la autorregulación asume “el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes”. Deben entonces sentirse seguros de sus fortalezas y debilidades, y adoptar estrategias en consonancia con ello, incluyendo las de seguimiento. Son aprendices que si necesitan pedir ayuda porque así la situación lo exige, lo van a hacer para poder mejorar y cumplir sus objetivos.

Las competencias que permitirán destacar a estos aprendices autorregulados son de origen cultural y social, por lo que todas deben aprenderse en las intervenciones en clase. Estas son:

- **Competencias cognitivas:** relacionadas a la construcción de significados a partir de los conocimientos previos y de los nuevos que se puedan adquirir. El aprendiz autorregulado logra ser un “procesador de información” (Valle et al., 2010): sabe hacer y sabe actuar.
- **Competencias sociales:** referidas a la capacidad del aprendiz de sostener una retroalimentación con otras personas (profesores, compañeros de clase, etc.), de tal forma que colaboren de forma constructiva para reforzar e incrementar los aprendizajes y superar los obstáculos de camino a lograr las metas propuestas (Montagud Rubio, 2020).

- **Motivaciones personales:** una competencia clave en estudiantes autorregulados, pues es su motivación para aprender la que hace que intervengan en la organización y en la ejecución de las labores de aprendizaje con persistencia (Valle et al., 2010), permitiéndoles que puedan incorporar los conocimientos adquiridos, así como tolerar las dificultades, pedir ayuda y ser receptivos a los estímulos de refuerzo positivos (Zimmerman, 2002).

### **2.1.8 Dimensiones del aprendizaje autorregulado**

La prueba de aprendizaje autorregulado de Torre Puente (2007) señala la presencia de cuatro dimensiones: conciencia metacognitiva activa; control y verificación; esfuerzo diario en la realización de las tareas; y procesamiento activo durante las clases.

- A. **Conciencia metacognitiva activa:** agrupa las variables contextuales al ambiente educativo —tales como el profesor, los alumnos y los contenidos y tareas de clase—, así como las variables personales —incluyendo el autonecepto, las metas, las emociones, etc.—(Pintrich, 1989). Si bien el alumno puede aprender en ausencia de estas características, es altamente probable que no pueda manejar, orientar y dirigir ese aprendizaje correctamente.
- B. **Control y verificación por parte del alumno:** se trata de las condiciones y estrategias que los alumnos implementan para progresar en su aprendizaje y alcanzar sus logros, tales como la planificación, la revisión y el análisis de los trabajos (Mejía Medina, 2014). Se incluye el concepto de “Lugar de control” (Torre Puente, 2007), referido al origen del control. Este será interno si se cree que depende de los resultados obtenidos; y será externo si se cree que está en el destino, la suerte y la ayuda recibida.
- C. **Esfuerzo diario en la realización de las tareas:** se refiere al uso enérgico del vigor para lograr realizar con éxito las actividades diarias (Mejía Medina, 2014). Para ello se

necesita motivación, lo cual, según Torre Puente (2007), explica la decisión de los estudiantes de invertir su atención y esfuerzo en las tareas que deben realizar.

- D. **Procesamiento activo durante las clases:** referido al uso de métodos específicos y particulares a través de los cuales los alumnos son más responsables en el aprendizaje. Para que este sea activo, se requiere que los alumnos ejecuten la mayor parte del trabajo analítico y de resolución de problemas diarios aplicando lo aprendido (Mejía Medina, 2014; Torre Puente, 2007).

## 2.2 Marco conceptual

- **Aprendizaje:** es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores (Romero Trenas, 2009), que origina un cambio parcial y/o permanente en el comportamiento de las personas. Es el resultado de la experiencia personal de cada sujeto, lo que incluye sus estudios, sus enseñanzas y sus prácticas.
- **Aprendizaje autorregulado:** es una forma de aprendizaje en el cual los aprendices emplean medidas de autorregulación de acuerdo a su motivación y a su propio conocimiento de sus fortalezas y debilidades, y monitorean su progreso en una forma proactiva (Zimmerman, 2002).
- **Emociones:** conjunto de reacciones orgánicas que experimenta un individuo cuando responden a ciertos estímulos externos que le permiten adaptarse a una situación con respecto a una persona, objeto, lugar, entre otros.
- **Habilidad:** la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.
- **Habilidad emocional:** la capacidad humana para expresar y regular las emociones. Cada persona debe poder identificarlas, controlarlas, y establecer cómo lo afectan a sí mismo y a los demás.

- **Rendimiento académico:** es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación (Nováez, 1986).

### III. MÉTODO

#### 3.1 Tipo de investigación

##### Enfoque

Por las características que presenta, la investigación adopta un enfoque cuantitativo en la medida de que el proceso metodológico estuvo orientado a la colecta de datos numéricos para luego proceder a su análisis, de manera que se permita la probanza de las hipótesis que se formularon (Hernández et al, 2014). Es importante señalar y de acuerdo a lo planteado por Gómez (2006), bajo el enfoque cuantitativo, la colecta de datos es igual a medir. De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo a ciertas reglas. Muchas veces el concepto se hace observable a través de referentes empíricos asociados a él. Por ejemplo, si deseamos medir la violencia (concepto) en cierto grupo de individuos, deberíamos observar agresiones verbales y/o físicas, como gritos, insultos, empujones, golpes de puño, etc. (los referentes empíricos).

##### Diseño de investigación

La investigación que se presenta adopta un diseño de tipo no experimental de alcance correlacional en la medida de que su objetivo está dirigido a describir las relaciones que se pueden presentar entre las variables evaluadas en un momento específico, lo que la convierte en transversal y retrospectiva (Hernández et al., 2014). En este tipo de correlación no existe la posibilidad de establecer relaciones de orden causal, solo se va a determinar si las variables se encuentran asociadas una a otra.

#### 3.2 Población y muestra

##### 3.2.1 Población

La investigación que se presenta, ha tomado como población al conjunto de estudiantes que son parte de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal, que alcanzan la cifra de 733 estudiantes.

**Tabla 1***Composición de la población por especialidad*

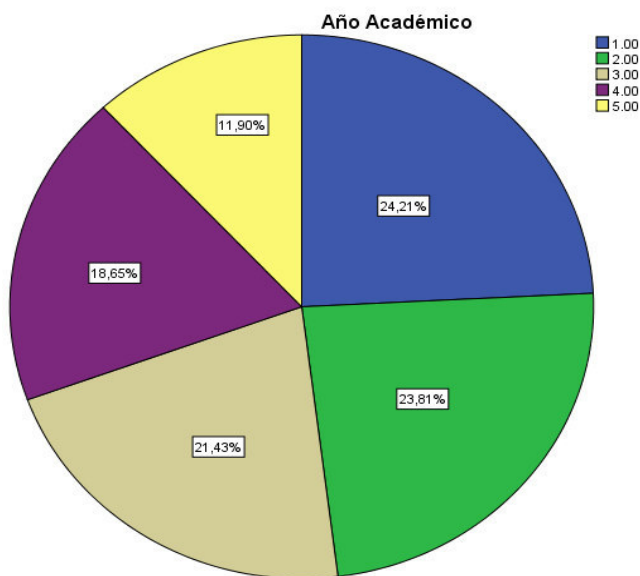
<b>Especialidad</b>	<b>%</b>	<b>F</b>
<b>Laboratorio y Anatomía</b>	204	27.8
<b>patológica</b>		
<b>Terapia física y</b>	208	28.4
<b>rehabilitación</b>		
<b>Terapia de lenguaje</b>	101	13.8
<b>Radiología</b>	150	20.5
<b>Optometría</b>	70	9.5
<b>Total</b>	733	100.0

**3.2.2 Muestra**

La muestra que se ha utilizado es de tipo probabilística y por cuotas de manera que, los estudiantes de todas las especialidades están debidamente representados de acuerdo al porcentaje de estudiantes que hay por cada una de estas especialidades (Hernández, et al., 2014). Efectuados los análisis estadísticos correspondientes, el tamaño de la muestra quedo establecido en 252 estudiantes y distribuidos porcentualmente en cada especialidad, tal como se presenta en las tablas siguientes:

**Distribución de la muestra****Tabla 2***Cálculo de la muestra: Año académico*

<b>Año</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
<b>Primero</b>	61	24,2
<b>Segundo</b>	60	23,8
<b>Tercero</b>	54	21,4
<b>Cuarto</b>	47	18,7
<b>Quinto</b>	30	11,9
<b>Total</b>	252	100,0

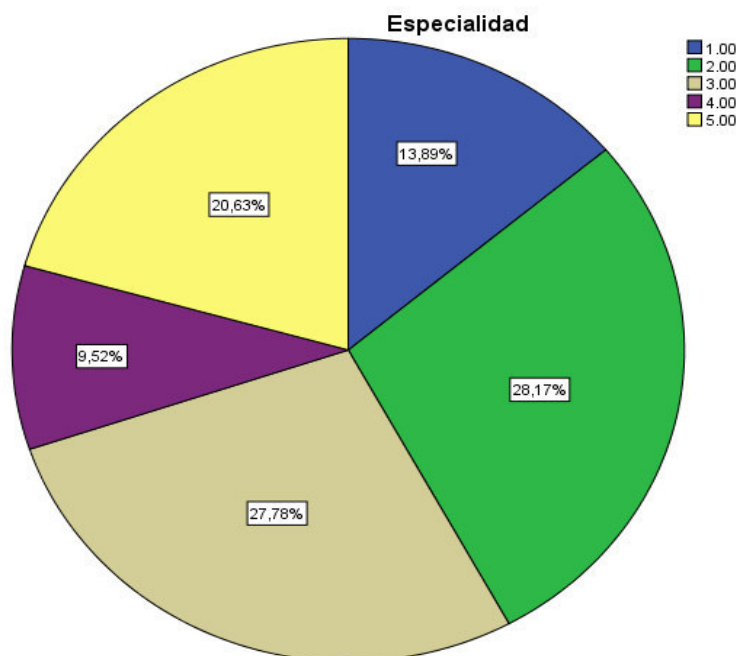
**Figura 1***Muestra por año académico*

*Nota.* La muestra, tal cual está distribuida, atendiendo al año académico en los que se encuentran los estudiantes, indican que quienes componen el primer año presentan un porcentaje de 24,2%, los que componen el segundo año tienen un porcentaje de 23,8%, los que componen el tercer año es de 21,4%, los de cuarto año es de 18,7% y por último, los de quinto año es de 11,9%.

**Tabla 3***Cálculo de la muestra: Especialidad*

<b>Especialidad</b>	<b>%</b>	<b>F</b>
<b>Laboratorio y Anatomía patológica</b>	70	27,8
<b>Terapia física y rehabilitación</b>	71	28,2
<b>Terapia de lenguaje</b>	35	13,9
<b>Radiología</b>	52	20,6
<b>Optometría</b>	24	9,5
<b>Total</b>	252	100,0

Figura 2

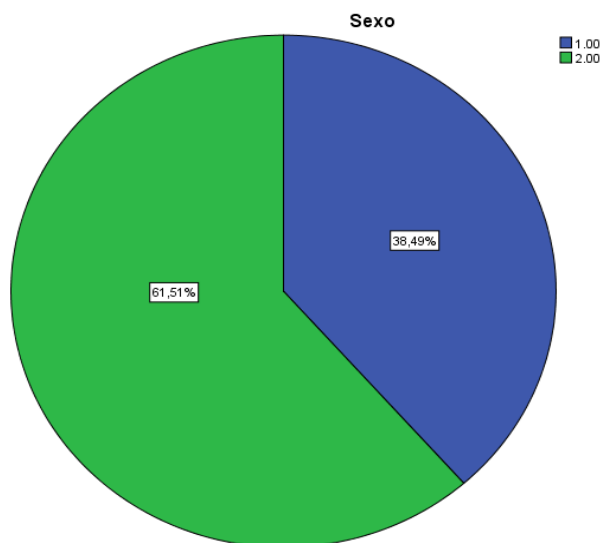
*Muestra por especialidad*

*Nota.* La muestra, tal cual está distribuida, atendiendo la especialidad en los que se ubican los estudiantes, indican que quienes son de la especialidad de laboratorio y anatomía patológica es de 27,8%, mientras que los de terapia física y rehabilitación es de 28,2%, los de terapia de lenguaje es de 13,9%, los de radiología es de 20,6% y finalmente los de optometría es de 9,5%.

Tabla 4

*Cálculo de la muestra: Sexo*

Sexo	%	F
Masculino	97	38,5
Femenino	155	61,5
Total	252	100,0

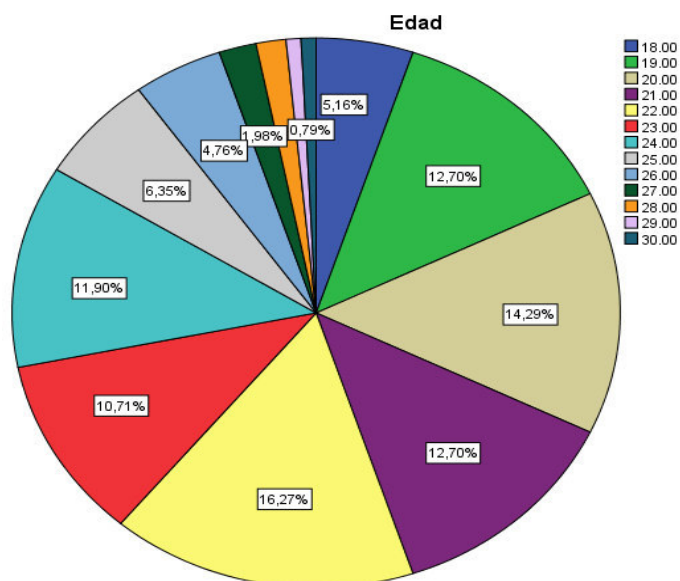
**Figura 3***Muestra por sexo*

*Nota.* La muestra, tal cual está distribuida, atendiendo al sexo de los estudiantes, indican que las mujeres presentan significativamente, un porcentaje que alcanza el 61,5% del total, mientras que los varones llegan al 38,5% del total de la muestra.

**Tabla 5***Cálculo de la muestra: Edad*

<b>Edad</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
<b>18</b>	13	5,2
<b>19</b>	32	12,7
<b>20</b>	36	14,3
<b>21</b>	32	12,7
<b>22</b>	41	16,3
<b>23</b>	27	10,7
<b>24</b>	30	11,9
<b>25</b>	16	6,3
<b>26</b>	12	4,8
<b>27</b>	5	2,0
<b>28</b>	4	1,6
<b>29</b>	2	0,8
<b>30</b>	2	0,8
<b>Total</b>	252	100,0

**Figura 4**  
*Muestra por edad*

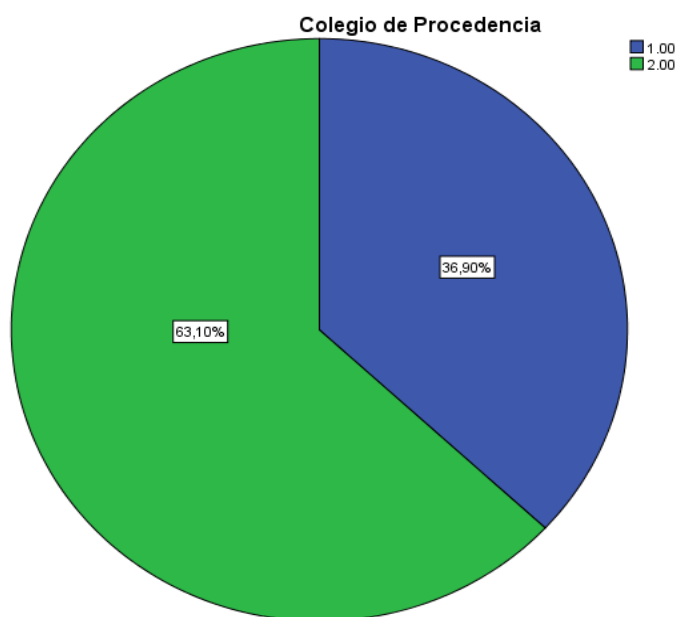


*Nota.* La muestra, tal cual está distribuida, atendiendo a la edad en los que se encuentran los estudiantes, indican que estas edades fluctúan entre los 18 años hasta los 30, ubicando al grupo de edad de 22 años con el más alto porcentaje (16.3%). También aparecen los de 20 años en el segundo lugar (14.3%).

**Tabla 6**

*Cálculo de la muestra: Colegio de procedencia*

<b>Colegio</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
<b>Privado</b>	93	36,9
<b>Estatal</b>	159	63,1
<b>Total</b>	252	100,0

**Figura 5***Muestra por colegio de procedencia*

*Nota.* La muestra, tal cual está distribuida, atendiendo al colegio desde el que proceden los estudiantes, indican que la mayoría de ellos provienen de colegios públicos (63.1%) en tanto que los estudiantes que llegan desde colegios privados, son menores porcentualmente (36.9%).

### 3.3 Operacionalización De Variables

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
<b>Habilidades emocionales</b>	Están referidas a todos aquellos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que las personas deben poseer para tener la posibilidad de formar conciencia, analizar y comprender de	Autoeficacia	Cogniciones positivas, confianza y seguridad personal
		Optimismo	Fe en el futuro, actitud positiva, establecimiento de metas
		Asertividad	Emisión de opiniones, establecimiento de límites, tratamiento de relaciones
		Expresión	Exteriorización y manejo de las emociones, relaciones amorosas

	manera correcta sus aspectos emocionales.	Conciencia	Reconocer las emociones y sentimientos, estado de animo
		Empatía	Respeto a los derechos propios y ajenos, critica personal, pensamiento ajeno
		Regulación	Manejo de situaciones estresantes, autocontrol emocional, tranquilidad
		Prosocialidad	Ayuda personal y social, diferencias individuales, beneficio social
		Autonomía	Independencia, toma de decisiones, autonomía personal
<b>Aprendizaje Autorregulado</b>	Está referida al proceso de propia dirección, a partir del cual los estudiantes van a ser capaces de transformar sus habilidades mentales en habilidades académicas	Conciencia metacognitiva	Acción reflexiva del estudiante
		Control y verificación	<i>Manejo y comprobación</i> del aprendizaje
		Esfuerzo diario realización de las tareas	Refuerzo permanente de la retroalimentación
		Procesamiento activo durante las clases	Atención, Comprensión Motivación

### 3.4 Instrumentos De Recolección De Datos

En la presente investigación se utilizaron dos instrumentos destinados a la colecta de datos.

Ellos son:

**Inventario de Habilidades emocionales:** elaborado por Mikulic, Crespi y Radusky, (2015), este instrumento está compuesto por 50 ítems, los cuales se agrupan a lo largo de nueve escalas independientes, (Autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión, conciencia, empatía, regulación, prosocialidad y autonomía). Al haber sido construida bajo un formato Likert, este instrumento puede responderse con acuerdo a una de las cinco alternativas de respuesta que

van desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Este instrumento fue debidamente estandarizado por sus autores, los mismos que garantizan su validez y confiabilidad. A pesar de ello en la presente investigación se realizaron los respectivos análisis los mismos que permiten afirmar que las pruebas utilizadas cuentan con validez y confiabilidad.

**Tabla 7**

*Confiabilidad del instrumento de Habilidades emocionales*

<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>	<b>ritc</b>
<b>Asertividad</b>	18,13	3,75	0,76
<b>Expresión</b>	17,50	3,62	0,74
<b>Optimismo</b>	22,99	4,49	0,85
<b>Empatía</b>	18,16	3,51	0,70
<b>Autoeficacia</b>	26,29	4,90	0,89
<b>Prosocialidad</b>	19,18	3,26	0,80
<b>Regulación</b>	17,51	3,65	0,77
<b>Conciencia</b>	18,60	3,54	0,79
<b>Autonomía</b>	18,32	3,22	0,86

**Alfa de Cronbach = 0,95\***

\*\*\*  $p < ,001$

**N = 252**

La realización del análisis de confiabilidad del instrumento de habilidades emocionales, dan como resultado que se alcanzan valores, en las correlaciones ítem-test, que están por encima de 0.70, razón por la cual se estima que las nueve dimensiones deben ser retenidas como parte del instrumento. Por otro lado, los valores reportados por el coeficiente Alfa de Cronbach se ubican en el 0,95. Este es un valor lo suficientemente importante como para determinar que el instrumento es confiable.

**Tabla 8***Validez del instrumento de Habilidades emocionales*

Área	M	D. E	Factor
Asertividad	18,13	3,75	0,66
Expresión	17,50	3,62	0,62
Optimismo	22,99	4,49	0,78
Empatía	18,16	3,51	0,57
Autoeficacia	26,29	4,90	0,83
Prosocialidad	19,18	3,26	0,71
Regulación	17,51	3,65	0,67
Conciencia	18,60	3,54	0,71
Autonomía	18,32	3,22	0,79
<b>Varianza Explicada</b>			<b>70,56 %</b>

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

**Test de Esfericidad de Bartlett = 2085,065 \*\*\***

\*\*\*  $p < ,001$

N = 252

La realización del análisis de validez del instrumento de habilidades emocionales, dan como resultado que en el análisis factorial exploratorio, se alcanza un valor de 0.91 en el Kaiser-Meyer-Olkin, lo que se ve respaldado por los resultados encontrados en el test de esfericidad de Bartlett. Los análisis factoriales dan cuenta de la presencia de un solo factor, que permite ofrecer una explicación del 68.37% de la varianza total. De acuerdo a los resultados logrados, se puede estimar que el instrumento de habilidades emocionales tiene validez de construcción.

**Inventario de aprendizaje autorregulado:** elaborado por Juan Carlos Torre, (2007), este instrumento está compuesto por 20 ítems, los cuales se agrupan a lo largo de cuatro escalas independientes, (Conciencia metacognitiva activa, Control y verificación, Esfuerzo diario en

la realización de las tareas y Procesamiento activo durante las clases). Al haber sido construida bajo un formato Likert, este instrumento puede responderse con acuerdo a una de las cinco alternativas de respuesta que van desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Este instrumento fue debidamente estandarizado por su autor, el mismo que garantizan su validez y confiabilidad. A pesar de ello en la presente investigación se realizaron los respectivos análisis los mismos que permiten afirmar que las pruebas utilizadas cuentan con validez y confiabilidad.

**Tabla 9**

*Confiabilidad del instrumento de aprendizaje autorregulado*

Ítems	M	D.E.	rite
Conciencia metacognitiva activa	21,83	4,11	0,71
Control y verificación	27,00	4,61	0,81
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	14,37	2,90	0,74
Procesamiento activo durante las clases	10,55	2,04	0,59
<b>Alfa de Cronbach = 0,84*</b>			

\*  $p < ,05$   
N = 252

La realización del análisis de confiabilidad del instrumento de habilidades emocionales, dan como resultado que se alcanzan valores, en las correlaciones ítem-test, que están por encima de 0.55, razón por la cual se estima que las cuatro dimensiones deben ser retenidas como parte del instrumento. Por otro lado, los valores reportados por el coeficiente Alfa de Cronbach se ubican en el 0.84. Este es un valor lo suficientemente importante como para determinar que el instrumento es confiable.

**Tabla 10***Validez de construcción del instrumento de aprendizaje autorregulado*

Ítems	M	D.E.	Factor
<b>Conciencia metacognitiva activa</b>	21,83	4,11	0,68
<b>Control y verificación</b>	27,00	4,61	0,81
<b>Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>	14,37	2,90	0,75
<b>Procesamiento activo durante las clases</b>	10,55	2,04	0,58
<b>Varianza Explicada</b>			70,56%

**Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser Meyer-Olkin = 0,79**

**Test de Esfericidad de Bartlett = 507,464 \*\*\***

\*\*\*  $p < ,001$

**N = 252**

La realización del análisis de validez del instrumento de aprendizaje autorregulado, dan como resultado que en el análisis factorial exploratorio, se alcanza un valor de 0.79 en el Kaiser-Meyer-Olkin, lo que se ve respaldado por los resultados encontrados en el test de esfericidad de Bartlett. Los análisis factoriales dan cuenta de la presencia de un solo factor, que permite ofrecer una explicación del 70.56% de la varianza total. De acuerdo a los resultados logrados, se puede estimar que el instrumento de aprendizaje autorregulado tiene validez de construcción.

### **3.5 Procedimientos**

En la medida de que el presente trabajo de investigación asume el enfoque cuantitativo, se procedió a seguir las pautas que marca la metodología de la investigación de este enfoque. En primer lugar, se plantearon las hipótesis que debían ser probadas, para ello se debió asegurar el contar con los instrumentos de recolección de datos y el acceso a la muestra, la misma que

fue seleccionada de acuerdo a lo establecido por la metodología y la estadística. Establecido el tamaño de la muestra se procedió a la aplicación de los instrumentos, bajo las mismas condiciones para todos los sujetos. Efectuada la aplicación, se procedió a elaborar una base de datos que permita la realización de los análisis estadísticos, habiéndose determinado previamente el nivel de normalidad de los mismos. Todos los datos fueron procesados con el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS en su versión 27 y los resultados obtenidos fueron analizados e interpretados a la luz de las fuentes teóricas y las investigaciones antecedentes. En la parte final de esta investigación, se realizó la discusión de los resultados y se finalizó con las conclusiones y las recomendaciones que el tema ameritaba.

### **3.6 Análisis de datos**

Como se ha indicado líneas arriba, el procesamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS en su versión 27 en tanto cuenta con los estadísticos que se requieren para realizar la prueba de hipótesis. En principio se realizó una prueba de normalidad haciendo uso del estadístico Test de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov, a partir de la cual se determinó la necesidad de utilizar estadísticos no paramétricos como la rho de Spearman que sirvió para los análisis correlacionales. También se utilizaron estadísticos como el alfa de Cronbach, el análisis factorial exploratorio y medidas de tendencia central.

### **3.7 Consideraciones éticas**

En la realización de la presente tesis se siguieron las pautas que marca la ética de investigación. En principio se le entregó a cada participante una carta en la que le explicaba todo lo referente a la investigación y cuál iba a ser su participación dentro de ella, la libertad que tenía de aceptar o no, de retirarse la misma y de solicitar informes sobre los resultados de las pruebas que resolvió. También se le indicó que su participación era totalmente anónima por

lo que sus datos iban a estar custodiados por el responsable de la investigación. Finalmente, se le entrego un consentimiento informado que debería rellenar y firmar si estaba de acuerdo.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Análisis de normalidad

**Tabla 11**

*Análisis de normalidad de la prueba de habilidades emocionales*

Ítems	Media	D. E.	K-SZ	Sig.
Asertividad	18,13	3,75	,099	,001***
Expresión	17,50	3,62	,094	,001***
Optimismo	22,99	4,49	,125	,001***
Empatía	18,16	3,51	,112	,001***
Autoeficacia	26,29	4,90	,114	,001***
Prosocialidad	19,18	3,26	,129	,001***
Regulación	17,51	3,65	,098	,001***
Conciencia	18,60	3,54	,128	,001***
Autonomía	18,32	3,22	,097	,001***

**Alfa de Cronbach = 0,95\***

**N = 252**

*Nota.* La prueba de normalidad de los datos colectados con el instrumento de habilidades emocionales y realizada con el test de Kolmogorov-Smirnov, informan que estos datos se encuentran fuera de la curva normal, razón por lo que es necesario que, en los análisis estadísticos destinados a probar las hipótesis correlacionales, se utilicen estadísticos de corte no paramétricos (Siegel y Castellan, 1995).

**Tabla 12***Análisis de normalidad de la prueba de aprendizaje autorregulado*

Ítems	M	D.E.	K-SZ	Sig.
<b>Conciencia metacognitiva activa</b>	21,83	4,11	,129	,001***
<b>Control y verificación</b>	27,00	4,61	,147	,001***
<b>Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>	14,37	2,90	,108	,001***
<b>Procesamiento activo durante las clases</b>	10,55	2,04	,124	,001***

**N = 252**

*Nota.* La prueba de normalidad de los datos colectados con el instrumento de habilidades emocionales y realizada con el test de Kolmogorov-Smirnov, informan que estos datos se encuentran fuera de la curva normal, razón por lo que es necesario que, en los análisis estadísticos destinados a probar las hipótesis correlacionales, se utilicen estadísticos de corte no paramétricos (Siegel y Castellan, 1995).

#### 4.2 Análisis correlacionales

**Tabla 13***Estimaciones correlacionales de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado*

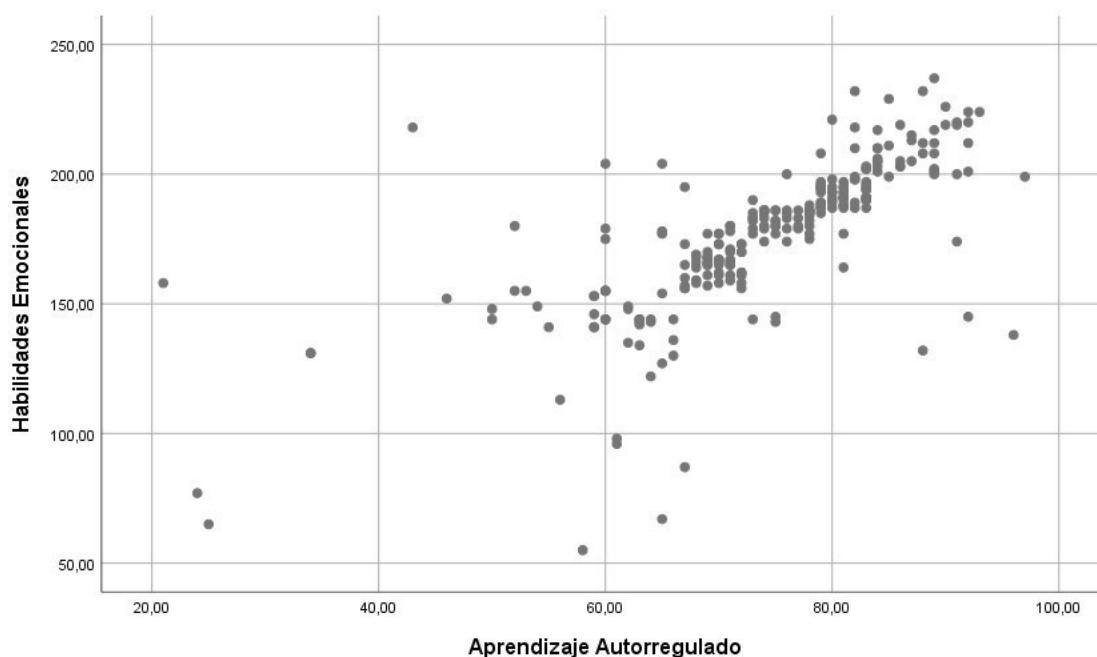
Variables	Aprendizaje Autorregulado
<b>Habilidades Emocionales</b>	0,81***

\* p &lt; ,05 \*\*p &lt; ,01 \*\*\*p &lt; ,001

**N = 252**

**Figura 6**

*Estimaciones correlacionales de las habilidades emocionales y aprendizaje autorregulado*



*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que las variables habilidades emocionales y aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,81$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis principal ha sido respaldada.

**Tabla 14**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión asertividad y el aprendizaje autorregulado*

Variables	Aprendizaje Autorregulado
Asertividad	0,63***

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

N = 252

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión asertividad y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí

( $r = 0,63$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica primera ha sido respaldada.

**Tabla 15**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión Expresión y el Aprendizaje Autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Expresión</b>	0,64***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión expresión y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,64$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica segunda ha sido respaldada.

**Tabla 16**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión Optimismo y el Aprendizaje Autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Optimismo</b>	0,69***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión optimismo y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,69$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica tercera ha sido respaldada.

**Tabla 17**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión empatía y el aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Empatía</b>	0,51***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión empatía y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,51$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica cuarta ha sido respaldada.

**Tabla 18**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión autoeficacia y el aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Autoeficacia</b>	0,72***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión autoeficacia y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,72$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica quinta ha sido respaldada.

**Tabla 19**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión prosocialidad y el aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Prosocialidad</b>	0,65***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión prosocialidad y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,65$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica sexta ha sido respaldada.

**Tabla 20**

*Estimaciones correlacionales de la dimensión regulación y el aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Regulación</b>	0,63***

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

**N = 252**

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión regulación y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,63$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica séptima ha sido respaldada.

**Tabla 21***Estimaciones correlacionales de la dimensión conciencia y el aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Conciencia</b>	0,71***

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

N = 252

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión conciencia y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,71$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica octava ha sido respaldada.

**Tabla 22***Estimaciones correlacionales de la dimensión Autonomía y el Aprendizaje Autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
<b>Autonomía</b>	0,67***

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

N = 252

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que la dimensión autonomía y el aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí ( $r = 0,67$ ), razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica novena ha sido respaldada.

**Tabla 23**

*Estimaciones correlacionales de las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del aprendizaje autorregulado*

<b>Variables</b>	<b>ConM</b>	<b>Control</b>	<b>EsfuerD</b>	<b>ProceA</b>
<b>Asertividad</b>	0,42**	0,50**	0,49**	0,31**
<b>Expresión</b>	0,43**	0,47**	0,44**	0,36**
<b>Optimismo</b>	0,42**	0,60**	0,54**	0,37**
<b>Empatía</b>	0,30**	0,39**	0,40**	0,36**
<b>Autoeficacia</b>	0,47**	0,61**	0,57**	0,39**
<b>Prosocialidad</b>	0,40**	0,51**	0,49**	0,35**
<b>Regulación</b>	0,39**	0,48**	0,51**	0,39**
<b>Conciencia</b>	0,41**	0,57**	0,58**	0,41**
<b>Autonomía</b>	0,42**	0,54**	0,54**	0,35**

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

**N = 252**

ConM = Conciencia metacognitiva activa, Control = Control y verificación, EsfuerD = Esfuerzo diario en la realización de las tareas, ProceA = Procesamiento activo durante las clases

*Nota.* La probanza de la hipótesis correlacional, informa que las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, se encuentran, de manera positiva y significativa, asociadas entre sí en todos los casos, razón por la cual se puede afirmar que la hipótesis específica decima ha sido respaldada.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Asegurar que las investigaciones de corte cuantitativo cuenten con la necesaria validez interna, implica cumplir estrictamente los procedimientos técnicos que señala la metodología de la investigación. En este propósito hubo de seleccionar correctamente los instrumentos de recolección de datos, así como los estadísticos pertinentes. A pesar de que los instrumentos fueron previamente validados por sus autores, en el presente trabajo de investigación se realizaron, también, los análisis de validez y confiabilidad respectivos los mismos que indicaron que en el caso del inventario de habilidades emocionales, el estadístico alfa de Cronbach da un puntaje que asciende a 0,95 el cual es tipificado como alto. En lo que se refiere a la validez, se hizo uso del análisis factorial exploratorio, el mismo que indica que el KMO alcanzado asciende a 0,91 por lo que se determina que el instrumento presenta importantes niveles de validez. En cuanto al inventario de aprendizaje autorregulado, se siguió los mismos procedimientos que en el caso anterior, así tenemos que el coeficiente alfa de Cronbach da un resultado de 0,84 el cual garantiza su confiabilidad, mientras que el KMO arroja un resultado de 0,79, que garantiza su validez.

Habiendo asegurado la validez y confiabilidad de los instrumentos, se procedió a probar la hipótesis general que se formuló y que dice: “Las habilidades emocionales están relacionadas significativamente al aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal”. Los resultados informan que las variables se encuentran correlacionadas de manera significativa y positiva, hecho que permite dar por aceptada la hipótesis planteada. Los resultados encontrados permiten, también, confirmar los resultados obtenidos por otros investigadores que muestran la importancia que tienen las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en la vida de los jóvenes estudiantes universitarios.

Se puede mencionar los resultados obtenidos por Pedrera (2017), en su investigación sobre competencias emocionales y rendimiento académico, en la que dan cuenta del hecho de que los estudiantes, en términos generales, muestran altos niveles de competencias emocionales que les permiten desarrollar eficientemente sus actividades académicas; Tiria, (2015), “La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria”, quien concluye que las emociones influyen significativamente en el desempeño académico de los niños; Pérez y Sabariego (2015), “Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior”, en la que concluyen que los estudiantes del postgrado muestran una evidente mejora en la capacidad de identificar las emociones con precisión, manejar cognitivamente las emociones y reaccionar o comportarse de forma más asertiva; Colichon (2017), “Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario”, concluye que la inteligencia emocional y las habilidades sociales influyen en la conducta disruptiva de los estudiantes del nivel secundario; Arévalo (2017), “La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes”, en la que concluye que la inteligencia emocional y las competencias genéricas, tanto a nivel general, como entre sus diversas dimensiones presentan relaciones significativas y positivas. Estos resultados van a ratificar lo señalado por diversos autores como Bisquerra (2009), en el sentido de que las competencias emocionales permiten potenciar una mejor adaptación al medio social, así como también permite afrontar las diversas situaciones que se pueden presentar con altos niveles de éxito.

Otros autores como Ausubel, Novak y Hanesian (2019), consideran que las percepciones, es decir como los estudiantes valoran las diferentes situaciones de vida, tienen un importante papel en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Díaz y Hernández (2002) afirman que los estudiantes van a asumir el conocimiento considerando sus propias

características personales. Desde este punto de vista, se debe considerar que, las percepciones y las características personales de los estudiantes van ligadas a las emociones, por lo que ello debe permitir establecer la ligazón directa que deben en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Bisquerra et al. (2013) afirma que la educación emocional se ha convertido en un valioso aporte a la psicología y la educación, no solo por sus implicancias innovadoras, sino, y en lo fundamental, porque su contribución va a ser determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, la adquisición de la capacidad y manejo de las emociones se desarrollan a través de todo el proceso de la vida del ser humano por lo que la familia y la escuela van a tener una participación de primer orden en este proceso. Es verdad que a las competencias emocionales se les ha dado menor importancia que a las competencias académicas, sin embargo, es importante determinar si ellas tienen un impacto efectivo en los procesos de aprendizaje a cualquier nivel de edad y si acaso existe un nivel de relación entre las aspiraciones del estudiante y su materialización y las emociones (Roso et al., 2016). Desde este punto de vista y con la finalidad de formar buenos ciudadanos, la formación y desarrollo de las competencias emocionales se debe iniciar en las etapas tempranas de la vida del ser humano y continuarlas durante la formación universitaria y en el posgrado (Hymel y Ford, 2014).

## VI. CONCLUSIONES

1. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en la muestra de estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
2. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Asertividad y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
3. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Expresión y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
4. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Optimismo y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
5. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Empatía y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
6. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Prosocialidad y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
7. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Regulación y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.

8. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Conciencia y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
9. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que la Autonomía y el aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.
10. Los resultados que se obtuvieron permiten concluir que las dimensiones de las habilidades emocionales y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, se correlacionan significativa y positivamente en esta muestra de estudiantes.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Desarrollar programas de formación, que contemple la utilización de técnicas, estrategias y métodos sobre habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado, dirigido a los estudiantes universitarios, de manera que estén en condiciones de manejar y regular sus emociones y a partir de ello lograr mayor dedicación al estudio y a la obtención de éxitos académicos.
2. Implementar programas de capacitación dirigido a los docentes, respecto de la utilización de las estrategias de aprendizaje autorregulado, de manera que puedan enseñarles a sus alumnos, desde los primeros ciclos de estudio, a fin de que siempre estén en control sobre sus procesos de aprendizaje, lo que debe traducirse en la obtención de mejores resultados académicos.
3. Se recomienda que, en las sesiones de aprendizaje desarrolladas en el aula de clase, se implementen una serie de actividades orientadas a que puedan integrar lo cognitivo con lo afectivo, de manera que puedan obtener un mejor nivel de aprendizaje, a la par que consolidan sus competencias emocionales.
4. En las diversas instituciones universitarias se hace necesario que se desarrolle una cultura de evaluación, de manera que se puedan realizar las respectivas actividades de seguimiento permanente de los estudiantes, que permitan realizar los ajustes y reajustes a que hubiera lugar, de los procesos de enseñanza aprendizaje orientados a lograr mejores resultados académicos por parte de los estudiantes.
5. En el propósito de mejorar la adquisición y utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, se sugiere implementar un conjunto de talleres específicos que les permita mejorar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, y a partir de ello, optimizar su capacidad de aprender autónomamente.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez, A. (2012). *La Autorregulación de los Aprendizajes en la Asignatura de Estudios Sociales: El caso del Estudiantado de Undécimo Año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia*. [Tesis Maestría. Universidad Estatal a Distancias de Costa Rica].  
<https://repositorio.uned.ac.cr/xmlui/handle/120809/936>
- Arellano, M. (2012). *Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México* [Tesis Masters, Universidad Autónoma de Nuevo León].  
<http://eprints.uanl.mx/2539/>.
- Arévalo, G. (2017). *La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – 2017*. [Tesis Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos].  
[https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6573/Arevalo\\_gg.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6573/Arevalo_gg.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Ariely, D. (2010). *Predictably Irrational, Revised and Expanded Edition: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. Harper Perennial.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. En *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (2019). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

- Bar-On, R. (1997). *Inventario de coeficiente emocional (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21502>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: GRAO.
- Bisquerra, R. (2020). *Regulación emocional*. Rafael Bisquerra - Educación Emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/regulacion-emocional/>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Bisquera, P. A., Cabero, M., Filella, G., García-Navarro, E., López-Cassá, E., Moreno, C., & Oriol, X. (2013). *Educación Emocional, propuesta para educadores y familias*. Madrid: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 16, 1-11.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 0(7), 121-130. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84>

- Castillo Cano, M. A., & Pérez Escoda, N. (2013). El valor de la autonomía emocional en la pre-adolescencia. *Diálogos*, 94, 16-18. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/2013-Di%C3%A1logos-autonomia-emocional-preadolescencia.pdf>
- Cerda, G., Pérez, C., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2017). Influencia de Variables Cognitivas y Motivacionales en el Rendimiento Académico en Matemáticas en Estudiantes Chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385. <https://doi.org/10.5944/educXXI.12183>
- Colichon, M. (2017). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario*. [Tesis doctoral. Universidad César Vallejo]. [Repositorio@ucv.edu.pe](mailto:Repositorio@ucv.edu.pe)
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Crispín Bernardo, M. L., Esquivel Peña, M., Loyola Hermosilla, M., & Fregoso Infante, A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En M. L. Crispín Bernardo (Ed.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 10-28). Universidad Iberoamericana. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf\\_671.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf)
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Spinrad, T.L. (2006). *Prosocial development*. En N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*. Citado por Organización

- Panamericana de la Salud (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud.
- Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial Motivation: Inferences From an Opaque Body of Work. *Child Development, 87*(6), 1668-1678. <https://doi.org/10.1111/cdev.12638>
- Elias, M. J. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan, 96*(3), 58-62. <https://doi.org/10.1177/0031721714557455>
- Elias, M. J., White, G., & Stepney, C. (2014). Surmounting the Challenges of Improving Academic Performance: Closing the Achievement Gap through Social-Emotional and Character Development. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research, 10*, 14-24.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org>.
- Enciso, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado y el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes de administración de servicios turísticos*. [Tesis Maestría. Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2793>
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, 36*(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V36I1.455>

- García Cortés, L. A. (2013). *Desarrollo de capacidades emocionales para fortalecer los procesos de aprendizaje y las habilidades sociales* [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad de La Sabana, Colombia].  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9818>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: 25th Anniversary Edition*. Bloomsbury Publishing.
- González, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia].  
<https://roderic.uv.es/handle/10550/56160>
- González, R., Nuñez, J., & García, C. (1994). La motivación y las emociones del alumno. R. González Cabanach: *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña*.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elías, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
- Gross, J.J. (1999). Regulación de la emoción: pasado, presente, futuro. *Cognición y emoción*, 13(5), 551- 573. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101\\_02](http://dx.doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_02)
- Halpern, D. (2015). Inside the Nudge Unit: How small changes can make a big difference. Editorial, WH Allen.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.

- Hymel, S., y Ford, L. (2014). School Completion and Academic Success: The Impact of Early Social-Emotional Competence. *School success*, 17-22. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-success.pdf>.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Machaca, C. (2014). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de comunicación en estudiantes del quinto año de educación secundaria del colegio industrial Simón Bolívar, Juliaca*. [Tesis Maestría. Universidad Peruana Unión.]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 27-43. [www.joseantoniomarina.net](http://www.joseantoniomarina.net)
- Marugán de Miguelsanz, M., & del Caño Sánchez, M. (2005). Asertividad y Rendimiento Académico en el primer ciclo de la ESO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 441-450. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309033>
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In *Learning and study strategies* (pp. 141-169). Academic Press.
- Mejía Medina, J. C. (2014). *La Autorregulación del Alumno-Tutor en el Plan Élite del departamento de Arquitectura, Año 2013 y Primer Ciclo 2014* [Tesis de Maestría Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Mejia-Juan.pdf>
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716213>

- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307-329.
- Miñano, P., & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/930>
- Montagud Rubio, N. (2020, octubre 29). Aprendizaje autorregulado: qué es y cómo afecta a la educación. *Psicología y Mente*.  
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-autorregulado>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 11(12), e029.  
<https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal* (pp. 41-67).
- Sánchez, C., Ayala, D. y Bocarosa, E. (17-29 de noviembre de 2018). La biodiversidad y la supervivencia humana en la tierra [Discurso principal]. Conferencia de las Naciones Unidas, Sharm, El-Sheikh, Egipto.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- OECD. (2019). Perú - Country Note - PISA 2018 Results.

- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud.
- Pedrerá, 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.]. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6034>
- Perera Medina, C., Navarrete Zambrano, C. M., & Bone Andrade, M. F. (2019). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. *Visionario Digital*, 3(3), 75-83. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i3.645>
- Pérez-Escoda, N. & Sabariego Puig, M.(2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. *En AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad (Vol.2, pp. 965-976)*. Cádiz, España: Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Pérez-Pérez, C., García García, F. J., Verdera, V. V., Félix, E. G., & Soto, V. R. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-323. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.3.2020.309-323>
- Pérez, N. y Sabariego, M (2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. *En AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad (Vol.2, pp. 965-976)*. Cádiz, España: Bubok.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico, Secretaría de Educación Pública
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understandings of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1)

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 6. Motivation enhancing environments (pp. 117-160)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.
- Romero Trenas, F. (2009). El aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación. *Revista digital para los profesionales de la enseñanza*,(3). Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>.
- Rosário, P. S. L. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Roso, B. F., Pades, J. A., y García, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691715004852?via%3Dihub>.
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. En Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. Organización Panamericana de la Salud (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. En D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Publications.
- Segura, J. M. (2016). Inteligencia Emocional en estudiantes venezolanos de educación media y universitaria. *Educare*, (2), marzo-agosto.

- Segura, J., Cacheiro, M. y Domínguez, M. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y Educadores*, 18 (1), 9-26.
- Sierra Bravo, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. México. Ed. Thomson.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 129(2), 216.
- Sociedad LR. (2019, diciembre 3). Prueba Pisa: Perú se ubica en el puesto 64 y sube puntaje en lectura, matemática y ciencia. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2019/12/03/prueba-pisa-peru-se-ubica-en-el-puesto-64-y-sube-puntaje-en-lectura-matematica-y-ciencia-minedu-educacion/>
- Sociedad LR. (2022, febrero 23). Escolares volverán a rendir pruebas muestrales este año tras 2 años de suspensión. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/02/23/clases-presenciales-escolares-volveran-a-rendir-pruebas-muestrales-este-ano-tras-2-anos-de-suspension-educacion-presencial/>
- Tiria, D. (2015). *La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria*. [Tesis de maestría. Instituto Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/626580>.
- Torre Puente, J. Carlos. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=433093&info=resumen&idioma=SPA>
- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>

- Torres Lajo, M. P. (2020). Estilos cerebrales de pensamiento vinculados al comportamiento del consumidor en estudiantes universitarios. *Pensamiento Crítico*, 24(2), 157-182. <https://doi.org/10.15381/pc.v24i2.17457>
- Torres, R. (2007). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Biblioteca del Normalista, pp. 70-81.
- Universidad Europea. (2022, agosto 30). ¿Qué es la educación emocional? Blog UE. <https://universidadeuropea.com/blog/que-es-educacion-emocional/>
- Valle, A., González, R., Lino, C., Cuevas González, M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vargas, L. (2013). *Competencias emocionales de los alumnos de la carrera de psicología turno noche sede Fernando de la mora de la Universidad Tecnológica intercontinental*. [Tesis maestría. Universidad Tecnológica intercontinental]
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## **IX. ANEXOS**



## Anexo A

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**Título: Relación entre habilidades emocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal**

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño	Población	Instrumentos	Estadísticas
<p><b>Problema General</b> ¿Qué relación existe entre las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Establecer la relación que existe entre las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p><b>Hipótesis General</b> Las habilidades emocionales están relacionadas significativamente al aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p><b>VARIABLES DE ESTUDIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades emocionales</li> <li>- Aprendizaje autorregulado</li> </ul> <p><b>VARIABLES CONTROLADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Edad</li> <li>-Sexo</li> <li>-Condición Socioeconómica</li> </ul>	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Diseño: No experimental de nivel correlacional</p>	<p>La población estará conformada por la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal</p> <p><b>Muestra</b> La muestra es probabilística de tipo estratificado.</p>	<p>Cuestionario de habilidades emocionales de Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015)</p> <p>Inventario de Aprendizaje autorregulado de Juan Carlos Torre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Media Aritmética</li> <li>-Desviación Estándar</li> <li>-El Coeficiente Alfa de Cronbach</li> <li>-Rho de Spearman</li> </ul>
<p><b>Problemas Específicos</b></p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión autoeficacia de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión optimismo de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Identificar la relación que existe entre la dimensión autoeficacia de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión optimismo de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión autoeficacia de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión optimismo de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					

<p>¿Qué relación existe entre la dimensión asertividad de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre la dimensión asertividad de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión asertividad de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					
<p>¿Qué relación existe entre la dimensión expresión de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Identificar la relación que existe entre la dimensión expresión de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión expresión de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					
<p>¿Qué relación existe entre la dimensión conciencia de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la dimensión conciencia de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión conciencia de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					
<p>¿Qué relación existe entre la dimensión empatía de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la dimensión empatía de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión empatía de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					
<p>¿Qué relación existe entre la dimensión regulación de las habilidades emocionales y el</p>	<p>Determinar la relación que existe entre la dimensión regulación de las habilidades emocionales y el</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión regulación de las habilidades emocionales y el</p>					

<p>Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión prosocialidad de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión Autonomía de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>¿Qué relación existe entre las diversas dimensiones de las habilidades emocionales y las diversas dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión prosocialidad de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión autonomía de las habilidades emocionales y el Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Establecer las relaciones que existen entre las diversas dimensiones de las habilidades emocionales y las diversas dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión prosocialidad de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión autonomía de las habilidades emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Existe una relación significativa entre las diversas dimensiones de las habilidades emocionales y las diversas dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>					
---	--	--	--	--	--	--	--

## Anexo B

### CUESTIONARIO DE HABILIDADES EMOCIONALES

Edad.....Sexo.....Especialidad.....

Año académico..... Colegio de procedencia: Privado  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:

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

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

---

1. Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo	1	2	3	4	5
2. Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
3. Miro al futuro con esperanza	1	2	3	4	5
4. Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo	1	2	3	4	5
5. Si hay complicaciones, sigo adelante sin problemas	1	2	3	4	5
6. Puedo ayudar a otras personas que así lo requieran	1	2	3	4	5
7. Me resulta fácil actuar con calma ante situaciones estresantes	1	2	3	4	5
8. Me resulta fácil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo	1	2	3	4	5
9. Puedo consultar algunas cosas a mi familia	1	2	3	4	5
10. Soy de decir las cosas que me molestan	1	2	3	4	5
11. Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros	1	2	3	4	5
12. Me doy cuenta cuando estoy feliz	1	2	3	4	5
13. Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar	1	2	3	4	5
14. Siempre pienso que las cosas saldrán bien	1	2	3	4	5
15. Sé que las personas pueden pensar diferente que yo	1	2	3	4	5
16. Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo	1	2	3	4	5
17. Se reconocer mis emociones	1	2	3	4	5
18. Soy capaz de mantener mi independencia respecto de mi familia	1	2	3	4	5
19. Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta	1	2	3	4	5
20. Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí	1	2	3	4	5
21. Cuando me propongo un objetivo lo cumpla	1	2	3	4	5
22. Es fácil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro	1	2	3	4	5
23. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo	1	2	3	4	5
24. Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden	1	2	3	4	5
25. Puedo manejar mis emociones	1	2	3	4	5
26. Cuando me siento triste siempre creo saber por qué	1	2	3	4	5
27. Si estoy decidido por algo, no me dejo influenciar por otros	1	2	3	4	5
28. Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos	1	2	3	4	5
29. Digo claramente lo que me pasa a los demás	1	2	3	4	5
30. Soy de ver el lado bueno de las cosas	1	2	3	4	5
31. Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera					

en su lugar	1	2	3	4	5
32. Soy de terminar todo lo que empiezo	1	2	3	4	5
33. Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo	1	2	3	4	5
34. Puedo mantener el control aún si estoy enojado	1	2	3	4	5
35. Conozco mis sentimientos	1	2	3	4	5
36. Tomo decisiones importantes sin consultar a otros	1	2	3	4	5
37.- Expreso mis opiniones con facilidad	1	2	3	4	5
38. Las personas que me conocen dicen que me expreso bien	1	2	3	4	5
39. Tengo una actitud positiva ante la vida	1	2	3	4	5
40. Intento que los problemas de los demás no me afecten	1	2	3	4	5
41. Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones	1	2	3	4	5
42. Soy de ayudar a las personas que están en problemas	1	2	3	4	5
43. Me resulta fácil controlar mis emociones	1	2	3	4	5
44. Sé diferenciar mis sentimientos	1	2	3	4	5
45. No dependo de los demás para tomar decisiones	1	2	3	4	5
46. Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien	1	2	3	4	5
47. Soy bueno para resolver los problemas que tengo	1	2	3	4	5
48. Me siento seguro tomando decisiones por mi cuenta	1	2	3	4	5

**Anexo C****CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Edad.....Sexo.....Especialidad.....  
 Año académico..... Colegio de procedencia: Privado  Estatal

A continuación, se presenta un conjunto una serie de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo te sientes estudiando en la academia. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes, de acuerdo a la siguiente Escala:

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

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

---

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y me guío por ellos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando estoy estudiando, trato de identificar las cosas y los conceptos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Cuando estudio, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo para mantener el esfuerzo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Casi siempre, mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. En mi casa reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Durante las clases, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor   |   |   |   |   |   |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| está explicando  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando,<br>más que desanimarme son un estímulo para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |