



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de
las estudiantes de Educación Inicial 2016 de la IESPP
“Emilia Barcia Boniffatti”

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTOR:

Br. Javier Aldo Durán Falcón

ASESOR:

Dr. Felipe Guizado Oscco

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones Pedagógicas

PERÚ - 2017

Página del Jurado

Dra. Flor de María Sánchez Aguirre
Presidente

Dr. Ángel Saldarriaga Melgar
Secretario

Dr. Felipe Guizado Oscco
Vocal

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi esposa e hijos por su comprensión y apoyo permanente en este que hacer.

Agradecimiento

A todas aquellas personas que con sus sugerencias opiniones y aportes hicieron posible la presente investigación para beneficio y mejora de la calidad educativa de los estudiantes de educación superior del Perú.

Declaración de Autoría

Yo, **Javier Aldo Durán Falcón**, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de los estudiantes 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” presentada, en 140 folios para la obtención del grado académico de Magister en Docencia Universitaria, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 10 de enero de 2017

Javier Aldo Durán Falcón

DNI: 07116531

Presentación

Señores miembros del Jurado de la Universidad César Vallejo: Cumpliendo con las normas y disposiciones de la Universidad César Vallejo para optar el Grado de Maestro en Educación, con Mención en Docencia Universitaria pongo a su consideración el presente trabajo de investigación titulado: Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti”

El identificar y reconocer la situación problemática nos lleva a resultados en el trabajo presente. Se considera que el trabajo realizado será útil para mejorar la comprensión del nivel de relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de los estudiantes de educación superior.

En tal sentido, consta de ocho capítulos, el primer capítulo está referido a los antecedentes de la investigación, la fundamentación teórica, y luego el planteamiento del problema de investigación, la formulación de hipótesis y objetivos. El segundo capítulo aborda el marco metodológico del estudio y comprende, la formulación y operacionalización de las variables toma de decisiones, la metodología de investigación, el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los métodos de análisis.

En el tercer capítulo se presentan los resultados del estudio, y en el cuarto capítulo se presenta la discusión de dichos resultados. Finalmente, las conclusiones y recomendaciones, así como las referencias y apéndices, entre ellos, la matriz de consistencia, los instrumentos utilizados, la base de datos entre otros. El quinto capítulo contiene las conclusiones, en el capítulo seis se encuentran las recomendaciones, y el capítulo siete contiene las referencias bibliográficas, en el octavo capítulo se presentan los anexos.

El autor

Índice

Página del Jurado	iii
Dedicatoria Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
	vii
Índice	ix
Resumen	x
Abstrac	
I. INTRODUCCIÓN	
1.1 Antecedentes	12
1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística	17
1.3 Justificación	43
1.4 Problema	46
1.5 Hipótesis	47
1.6 Objetivos	47
II. MARCO METODOLÓGICO	
2.1. Variables	50
2.2. Operacionalización de variables	51
2.3. Metodología	53
2.4. Tipos de estudio	53
2.5. Diseño	54
2.6. Población, muestra y muestreo	54
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
2.8. Métodos de análisis de datos	66
2.9. Aspectos éticos	69
III. RESULTADOS	62
IV. DISCUSIÓN	78
V. CONCLUSIONES	83

VI. RECOMENDACIONES	86
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	88
VIII. APÉNDICES	92
Apéndice 1. Matriz de consistencia Apéndice	93
2. Operacionalización de variables.	96
Apéndice 3. Instrumentos	98
Apéndice 4. confiabilidad de instrumentos	109
Apéndice 5. Matriz de datos	110
Apéndice 6. Certificación de validación	119
Apéndice 7. Artículo científico	131

Resumen

La presente investigación tuvo por objeto determinar la correlación entre el Aprendizaje autorregulado con sus dimensiones ejecutiva, cognitiva, motivacional y manejo del contexto, con la Inteligencia emocional en las alumnas de la institución educativa superior pedagógico publico Emilia Barcia Boniffatti. En la tesis se utilizó el método Hipotético deductivo con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, siendo un diseño no experimental. Se utilizó como instrumentos el inventario de Lindner, Harris & Gordon para el aprendizaje Autorregulado y el test de Ice Barón para la inteligencia emocional, ello se aplicó en la muestra de 88 estudiantes a partir de una población finita. Asimismo, para establecer la relación entre variables se aplicó la fórmula del coeficiente de relación de Spearman, la cual ha sido procesada en el Programa SPSS. Se encontró que el nivel del aprendizaje autorregulado de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, por predominancia es alto con el 63.68% de los encuestados, en cuanto a la Inteligencia Emocional el nivel es medio, el 46.59% de los encuestados. La relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional es baja determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula. La relación entre la ejecución y la inteligencia emocional es moderada determinada por el Rho de Spearman 0.488, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula. La relación entre la motivación y la inteligencia emocional es baja determinada por el Rho de Spearman 0.303, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula. La relación entre la cognición y la inteligencia emocional es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.360 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula. La relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.352 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

Abstract

The present research aims to determine the correlation between self-regulated learning with its executive, cognitive, motivational and context management dimensions, with EmOC in the students of the Public Educational Institution Emilia Barcia Boniffatti. In the thesis we used the deductive hypothetical method with a quantitative approach, of descriptive correlational type, being a non - experimental design.

The Lindner Harris & Gordon inventory for self-regulated learning and the Ice Baron test for emotional intelligence were used as instruments, which allowed the sample data of 88 students to be obtained from a finite population. Likewise, to establish the relationship between variables, the Spearman relationship coefficient formula was applied, which has been processed in the SPSS Program. It was found that the level of self-regulated learning of the 2016 IESPP students Emilia Barcia Boniffatti, by predominance is high with 63.68% of the respondents; in terms of Emotional Intelligence the level is medium, 46.59% of the respondents. The relationship between self-regulated learning and Emotional Intelligence is low as determined by Spearman's Rho 0.370, versus (significance level) $p < 0.05$, so we reject the null hypothesis.

The relationship between performance and Emotional Intelligence is moderate as determined by Spearman's Rho 0.488, compared with (significance level) $p < 0.05$, so

we reject the null hypothesis. The relationship between Motivation and Emotional Intelligence is Low ratio determined by the Spearman Rho 0.303, compared to (significance level) $p < 0.05$, so we reject the null hypothesis. The relationship between Cognition and Emotional Intelligence is low and positive as determined by Spearman's Rho 0.360 versus (degree of statistical significance) $p < 0.05$, so we reject the null hypothesis. The relationship between environment control and Emotional Intelligence is low and positive as determined by Spearman's Rho 0.352 versus (degree of statistical significance) $p < 0.05$, so we reject the null hypothesis

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Antecedentes Internacionales.

Ruiz (2009) trabajó su investigación acerca de la “relación entre la autorregulación, la autoeficacia y la percepción del rendimiento académico”. Para ello contó con una muestra de 48 estudiantes de sexo femenino de la carrera de educación inicial de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, de ellas 20 estudiaban el quinto año y 28 el primer año. El instrumento utilizado consta de 37 preguntas dividido en tres grupos. En el primero se evaluó control, verificación y conciencia metacognitiva, el esfuerzo de realización de tareas y las acciones en clase a través de 20 preguntas tipo Liker. Luego con 8 preguntas evalúa la capacidad de adaptación al contexto y autoeficacia. Finalmente, en el tercer grupo evalúa el interés, nivel de dificultad y disfrute por las asignaturas a través de 7 preguntas. La conclusión obtenida afirma que existe una significativa correlación entre los tres elementos antes mencionado, es decir la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico de las estudiantes evaluadas, autoeficacia y autorregulación. También señaló una significativa correlación entre la autorregulación, el estado civil y la edad. Así tiene mayor capacidad de autorregulación las estudiantes mayores.

Pereira (2011) trabajó su investigación sobre autorregulación académica en los estudiantes de primer año en la facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. El instrumento utilizado fue el cuestionario de aprendizaje autorregulado diseñado para estudiantes universitarios, creado por Juan Carlos Torre (2006), para su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Se aplicó el cuestionario a 241 estudiantes de los cuales 105 eran de sexo masculino y 136 de sexo femenino, sus edades variaban entre 17 y 25 años edad. Las conclusiones señalan que existe en los estudiantes una alta capacidad de regulación en la ejecución de tareas. El factor género es indiferente en los resultados. Se indica que los de mayor edad cumplen más sus tareas de clase. Atendiendo al factor esfuerzo diario se determinó que los estudiantes de Diseño gráfico tienen una media mayor que los estudiantes de

Arquitectura. En el factor control de verificación, respecto a las tareas y su ejecución Arquitectura tiene un leve mejor resultado.

Valle (2010) En su tesis: "Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas de autorregulación". El autor sugiere que las variaciones en las estrategias cognitivas y de autorregulación implica variaciones en el rendimiento académico. La recopilación de datos se dio en 447 estudiantes cuyas edades varían entre 12 y 16 años, ellos pertenecen a la secundaria obligatoria del Sistema Educativo Español en las áreas de música, matemática, lengua española, lengua inglesa, ciencias sociales y naturales. Al aplicarse los instrumentos que evalúan a las estrategias cognitivas y de autorregulación se logró determinar que cuando mayor es el uso de las mencionadas estrategias, el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas mencionadas también es mayor.

Mejía (2014) en su Tesis: "La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo 2014." Para obtener el grado de Magister en Docencia de la Educación superior, tuvo como objetivo general determinar la medida en la que los alumnos-tutores, del Plan Élite del segundo ciclo 2013 y primer ciclo 2014 del departamento de arquitectura de la Universidad Rafael Landívar ubicada en la Ciudad de Guatemala, utilizan las estrategias de autorregulación. El objetivo general de la presente investigación fue determinar la medida en que es utilizada la autorregulación por parte de los alumnos de Arquitectura del 2013 y primer ciclo del 2014 de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Guatemala. El estudio se aplicó a 20 alumnos de 22, 23 y 24 años de edad, utilizando como instrumento un cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico elaborado por torre en el año 2006 en su tesis Doctoral en Madrid. El enfoque es cuantitativo con diseño no experimenta por que no se manipulan las variables der manera deliberada y es transversal ya que se recoge los datos en un único momento. En el análisis descriptivo se utilizó la estadística descriptiva que permite señalar las características de la población. Entre las conclusiones se logró determinar que la autorregulación de los alumnos tutores están en un alto nivel. Los estudiantes investigados aplican la meta cognición académica. También las estrategias de control y verificación son las más utilizadas

por los estudiantes.

Pérez-Pérez y Castejón (2006 y 2007), Trabajó su investigación sobre la Inteligencia Emocional IE, el coeficiente de inteligencia CI y algunas variables del rendimiento académico en 250 estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad de Alicante y Escuela Politécnica Superior de Alicante. Emplearon el cuestionario TMMS24 y el de Shutte para medir la IE: Se consideró el número de asignaturas aprobadas y la nota promedio para la medición del rendimiento académico. En el análisis estadístico utilizó el programa SPSS 21.0 y se halló el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la relación entre las diferentes variables en estudio. No se halló correlación entre IE y CI, tampoco se encontró relación entre CI y las variables de rendimiento, realizándose así un estudio descriptivo para posteriores análisis de regresión a aquellas variables que presentaron relaciones significativas con el rendimiento académico o inteligencia emocional.

Antecedentes Nacionales

Valqui (2008) desarrollo la tesis “Aprendizaje Autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de ingeniería industrial de la universidad tecnológica del Perú” para optar el grado de magister en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Seleccione una muestra de 148 estudiantes del sexto al octavo ciclo. La investigación es descriptiva-correlacional y trata de establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. Lindner, Harris y Gordon en 1992 elaboraron el instrumento inventario de autorregulación para el aprendizaje el cual se aplicó en esta investigación. Luego de análisis estadístico se llegó a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes de Ingeniería Industrial tienen nivel medio en cada una de las áreas y en la escala del aprendizaje autorregulado.

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel del área ejecutiva del aprendizaje autorregulado, área y el nivel de rendimiento académico.

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado, área: cognitiva y el nivel de rendimiento académico. También se da la relación positiva entre motivación y rendimiento académico.

López (2008) en su tesis “La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios” para optar el grado académico de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa, en la Universidad Nacional mayor de San Marcos, tiene como objetivo determinar si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. La investigación presente es de tipo no experimental. Pues se han medido las variables y no se han manipulado. Busca explicar una variable dependiente (Rendimiento académico) en función a dos variables independientes (Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje) Buendía, Colas, Hernández, (1997); Hernández, Fernández y Baptista, (2006). El Diseño es multivariado. La población estuvo constituida por los 2924 estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Federico Villarreal el año 2005. La muestra fue de 236 estudiantes en un proceso de muestreo estratificado calculada tomando como referencia la población señalada, un 99% de confianza, 1% de error y una variabilidad (Desviación estándar: 4.25), siendo un mínimo de 116 sujetos. La presente investigación queda definida por la puntuación obtenida en el Test de ICE de BarOn. Tipo: Cualitativo – Cuantitativo Nivel: Ordinal – Intervalo. Conclusiones: Con respecto a la Inteligencia Emocional General, los estudiantes presentan una Inteligencia Promedio; de igual modo en las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General. Mientras que las Sub Escalas de Adaptabilidad y Manejo de la Tensión, presentan un nivel muy bajo de desarrollo. Las estudiantes presentan mayor nivel de desarrollo en la inteligencia emocional que los varones ocurriendo lo mismo en la sub- Adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal.

Cabrera (2011) en su tesis “Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao” para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación en la Universidad San Ignacio de

Loyola tiene como objetivo: Determinar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la Región Callao. El diseño es descriptivo correlacional. La muestra de estudio fue 268 estudiantes de la Institución Educativa Dos de Mayo. La edad promedio de los alumnos fue de 15.08 años. La elección de los participantes se realizó de manera probabilística y por estratos. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el BarOn ICE: NA. En niños y adolescente adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el año 2002. Se logró la evidencia de una relación positiva débil en la correlación de la IE y el rendimiento académico. El 45.1% de los estudiantes tiene un cociente emocional promedio o moderado. Bar-On. Existe relación estadísticamente significativa entre las variables en mención, sin embargo no se puede afirmar que a mayor IE mayor rendimiento académico.

También se concluye que hay relación significativa entre el cociente emocional intrapersonal, extra personal, manejo de estrés, estado de ánimo general respecto al rendimiento académico.

Norabuena (2011) en su tesis “Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”, para optar su grado de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, realiza una investigación descriptiva correlacional y trabaja con una muestra de 132 estudiantes de ambos sexos, aplicó el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon. En el análisis estadístico utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y el registro de evaluación de la universidad para sus alumnos. Entre las conclusiones se cita que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico entre los alumnos mencionados, se concluye también que existe relación positiva y significativa entre las dimensiones ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente con respecto al rendimiento académico. El nivel de rendimiento académico de los alumnos de Enfermería y obstetricia es bajo y el nivel es medio respecto al aprendizaje autorregulado.

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística

En los últimos 20 años se utilizaron distintos términos para referirse a los aprendizajes emprendidos por el propio aprendiz, como aprendizaje auto-dirigido, aprendizaje autónomo, pero el más desarrollado es el aprendizaje Autorregulado. (Self Regulated Learning, SRL).

Conceptualización de Aprendizaje Autorregulado.

Diversas investigaciones coinciden en que el aprendizaje autorregulado incluye las variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

Shunk (1997) También considera que:

La autorregulación en el aprendizaje como un proceso amplio que abarca la metacognición, la motivación y las estrategias. Se define como aprendizaje autorregulado al proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autorregulados sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. (p.24)

Zimmerman (1990, p.29), indica que la Autorregulación del aprendizaje: "... se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel metacognitivo, motivacional y conductual".

Los estudios sobre la autorregulación en el aprendizaje comenzaron como secuelas de las investigaciones del autocontrol y el desarrollo de los procesos autorreguladores. La mayoría de las corrientes insisten en que la autorregulación en el aprendizaje (o aprendizaje autorregulado) consiste en la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas. Cualquiera que sea la corriente teórica, la autorregulación se ajusta bien a la noción de que los estudiantes contribuyen activamente a sus objetivos de aprendizaje y no son entes pasivos de información, como Schunk y Zimmerman afirman. (Corno y Randi, 1999; Gall, Jacobsen y Bullock, citados por Wayne, Reinhard, Bruce, 1996). Mencionan que un estudiante que autorregula su proceso de aprender esta internamente motivado, de tal manera que se auto dirige y se auto monitorea y se evalúa, es un individuo que presenta flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios que ocurren en su entorno.

Dada la importancia de la autorregulación Entwistle y Tait, (1992).
consideran que:

En el currículo de estudios se debe incluir el aprendizaje autorregulado para que el estudiante desarrolle estrategias efectivas. Los profesores y educadores que optan por esta metodología instruyen a sus alumnos en cuestiones de motivación y estrategias cognitivas correspondientes. Podemos entender esta tarea como un aprender a aprender, ya que, en nuestra sociedad, es necesario saber organizar la información, seleccionar lo importante, y saberlo utilizar, la tarea de los docentes será enseñar a aprender. (sp)

Sobre Autorregulación del aprendizaje Mauri y Cochera (1997) indican:

autorregulación del aprendizaje es la asunción progresiva de responsabilidad del alumno y de la alumna en la planificación, el control del proceso de aprendizaje y la evaluación de su efectividad en la consecución de los objetivos deseados...Precisa, además, del dominio de 36 capacidades cognitivas y afectivas, el dominio de estrategias sociales y de comunicación (p. 48)

La autorregulación del aprendizaje en la enseñanza.

Daural. (2009). Considera que el aprendizaje autorregulado, aprendizaje autónomo y aprender a aprender, se pueden entender como un mismo concepto cuando se refiere a la capacidad de la persona cuando regula los diferentes factores que participan en el aprendizaje.

En el proceso de autorregulación, la planeación, supervisión de la ejecución y evaluación de los resultados de las actividades son acciones personales propias del individuo estudiante, este hecho consiente implica una mejora en la eficiencia en lo que se hace. En el nivel superior uno de los objetivos a lograr debe ser la formación de estudiantes autónomos no solo porque significa lograr mejor rendimiento académico, también por que estimula el desarrollo del aprendizaje autorregulado en aquellos. (sp)

En el ambiente universitario muchos docentes asumen que los estudiantes ya saben aprender, que pueden desarrollar capacidades en forma independiente, sin embargo, muchos de ellos necesitan acompañamiento. Así para sugerir

estrategias es importante que se difunda y active en el entorno del aula y no en cursos especiales extracurriculares. (sp)

DCN (2005). Diseño Curricular Nacional menciona que las características del estudiante como es la autonomía, ser organizado y proactivo contribuyen a logro de objetivos educativos propuestos. (pág. 15, 16)

Pintrich. (2005), (Boekaerts y Zeidner, 2001), Consideran que:

El aprendizaje autorregulado contiene factores cognitivos, motivacionales, afectivos y también los sociales y contextuales. Las motivaciones que influyen en el alumno a aprender tiene que ver con lo social y contextual, así el aprendizaje autorregulado aporta un enfoque más amplio para comprender los procesos del aprendizaje considerando las variantes contextuales. Los estudiantes son considerados como autorreguladores en los aspectos metacognitivo y motivacional cuando participan activamente en sus aprendizajes. Incluye en este proceso aspectos de carácter afectivo y emocional que se relaciona con el equilibrio personal. Un estudiante con capacidades de autorregulación involucra el uso de estrategias específicas para el logro de sus objetivos académicos, considerando importante las percepciones de autoeficacia que tiene tres elementos: Las estrategias de aprendizaje dirigidas por los estudiantes, Percepciones de autoeficacia del desempeño de las habilidades, y Las metas académicas. Las estrategias de aprendizaje son acciones y procesos que permiten adquirir información o habilidades que involucran las metas. Por ejemplo, los métodos, la organización del estudio, búsqueda de información, su uso y transformación de la misma. La realización de tareas y su optimización está en función del factor motivación y evaluación que se hagan Por lo tanto, para entender el rendimiento de los alumnos hay que tomar en cuenta sus motivaciones y sus conceptos sobre las capacidades que poseen para realizar tareas. Es necesario entonces preparar a las personas para que aprendan por si mismas, desde construir sus objetivos, definir sus procedimientos, evaluar sus efectos considerando sus recursos propios y las del entorno. El aprendizaje autorregulado significa aprender de forma independiente activo dirigido a objetivos y metas propios, en ello están estrategias cognitivas, metacognitivas procesos de dirección y control de esfuerzos, así como componentes motivacionales y las variantes de los contextos. Así el resultado de un proceso

de autorregulación es el aprender, pues cada individuo construye su sistema personal de aprender. (p.451)

Investigación sobre el aprendizaje autorregulado.

A lo largo de los años las distintas líneas de investigación sobre el aprendizaje autorregulado consideran que: El aprendiz es el centro del proceso enseñanza aprendizaje, sobre todo en el papel de la persona como activador del mismo. Roces y Gonzales (1998). Además, la función de activación se refiere a la capacidad de dirigir los procesos cognitivos como motivacionales, ellos promueven la calidad del aprendizaje y rendimiento académico.

Hasta los años setenta la idea de aprendizaje autorregulado recoge aspectos motivacionales (auto concepto, creencias de autoeficacia, atribuciones, metas etc.) y cognitivos (procesamiento de la información, estilos cognitivos, metacognitivos, estrategias, etc.) habían seguido rutas independientes. Pero en los años ochenta y noventa ambas líneas de investigación confluyen, ya que los estudios comprueban que la motivación afecta a las funciones cognitivas y las estrategias cognitivas influyen en variables motivacionales como la autoeficacia, la motivación intrínseca, (Covington, 1985; Dweck, 1986; Lumsden, 1994) etc. Pintrich y sus colaboradores consideran la integración de ambos componentes dentro del marco de aprendizaje autorregulado.

Los modelos exclusivamente motivacionales consideran que los estudiantes que tienen una orientación motivacional positiva se comprometerán más y persistirán, sin embargo, los modelos exclusivamente cognitivos no pueden explicar por qué algunos estudiantes que parecen tener los conocimientos previos y las estrategias necesarias no los emplean cuando se enfrentan a determinadas tareas. Con la perspectiva del aprendizaje autorregulado se empieza a integrar y reconocer las interacciones entre la motivación y la cognición en el aprendizaje académico.

“Las teorías del aprendizaje autorregulado explican y describen la manera en que un estudiante puede aprender y rendir “independientemente” de su capacidad mental, su ambiente o su calidad de la enseñanza que recibe”. (Zimmerman, 1998, p.89)

Es importante resaltar que la autorregulación en el campo educativo fue inicialmente abordada desde la perspectiva de la psicología social y, especialmente, en relación al enfoque sociocognitiva que plantea Bandura. Este autor elabora una teoría sobre el aprendizaje social, planteando una relación entre conducta, persona y ambiente, y se habla por primera vez de la autorregulación como resultado de un proceso de socialización, posteriormente, realiza una serie de estudios sobre las creencias de las personas, especialmente, las de autoeficacia (Bandura, 1991; 1997; 2001 (sp)).

Modelos de aprendizaje autorregulado.

Desde la década de los años 70, los modelos del aprendizaje autorregulado se diferenciaban cuando trataban de explicar cómo interactúan sus diferentes variables, estos modelos integran varios aspectos tanto de los procesos de aprendizaje como de la descripción del estudiante que autorregula su aprendizaje.

Entre los modelos que más destacaron están la de Corno y Mandinach (1983), el modelo de McCombs (1988), el modelo de Pintrich, Mckeachie, Lin, y Smith (1986), Pintrich y Schrauben (1992); etc., y que continuó desarrollándose hasta la actualidad, o el modelo de Zimmerman y colaboradores (1989).

Consideran que los estudiantes pueden controlar su cognición, motivación y comportamiento y, por lo tanto, lograr sus objetivos, como incrementar su rendimiento y éxito académico; el estudiante se convierte en el protagonista y promotor activo tanto de su aprendizaje como de su rendimiento. También comparten una concepción integradora del aprendizaje que resalta la necesidad de estudiar la relación de los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos-motivacionales para explicar el aprendizaje y el rendimiento. (Boekaerts, 1999; Zimmerman y Schunk, (1989).

También, todos los modelos teóricos sobre el aprendizaje autorregulado comparten cuatro principios básicos que caracterizan a este constructo: (Pintrich, 2000; 2004).

Primero, se plantea un enfoque constructivista, que señala claramente el papel activo y no reactivo del individuo en su aprendizaje. Los estudiantes se

caracterizan por ser constructores y participantes activos de su aprendizaje, sus propios significados, objetivos y estrategias.

Segundo, se asume que los estudiantes pueden controlar, supervisar y ajustar, de algún modo, algunos aspectos de su cognición, motivación y de su comportamiento, así como de determinadas situaciones del entorno.

Tercero, se considera que existe algún tipo de criterio (como, objetivos, metas, valores) que son indicadores para que el alumno pueda evaluar los resultados obtenidos y plantear los cambios para el logro de sus metas académicas.

Finalmente, todos los modelos de autorregulación asumen que los comportamientos autorregulatorios son mediadores y nexos entre los aspectos personales y los contextuales del aprendizaje, también sobre los resultados académicos. Significa que el aprendizaje y el rendimiento son el resultado de un proceso activo y cambiante que se retroalimenta a sí mismo. Boekaerts, (1999).

Modelo de B. Zimmerman.

Con un enfoque socio-cognitivo planteado por Bandura. (1986) se ha ido desarrollando el concepto de autorregulación y una de sus características es la adopción de la concepción triádica de la conducta humana, la importancia del aprendizaje observacional o la confianza en la autoeficacia.

Zimmerman (2000). Considera que:

hay interacción triádica entre procesos personales ambientales y conductuales relacionando de esta manera lo personal, social y ambiental. También afirma que la autorregulación “se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones auto-generadas que son planeadas y cíclicamente adaptadas para el logro de las metas personales”. La calidad de las acciones y los procesos depende de las creencias y motivos personales y no solo de la habilidad o competencia (p.14).

En el proceso de autorregulación entonces se consideran tres elementos esenciales como las creencias de autoeficacia, los objetivos y las metas educativas y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. La autorregulación se desarrolla en función de una serie de procesos que se

caracterizan por estar “estructuralmente interrelacionados y cíclicamente sostenidos”. (Zimmerman, 2000, p.15).

Por lo mencionado no es difícil entender que capacidades personales como autoestima, adaptabilidad, solución de problemas, optimismo son factores que tienen relación con la creencia de autoeficacia, objetivos y metas educativas.

Modelo de Pintrich.

Pintrich (2000) considera que:

“El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el que los aprendices establecen metas para su aprendizaje. También actúan monitoreando, regulando y controlando sus procesos cognitivos, motivacional y conductuales a partir de sus metas establecidas y de las características contextuales de su ambiente.” (p.453).

En la década de los ochenta ya se afirmaba que las estrategias de aprendizaje y creencias motivacionales estaban relacionadas con altos rendimientos de los alumnos. En este modelo, la autorregulación se define como “un proceso activo y constructivo donde la persona establece una serie de metas para su tarea e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando siempre las características contextuales de sus entornos”. Pintrich (2000,2004). Considera cuatro fases (planificación, supervisión, revisión y valoración) y cuatro áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual).

La primera fase, *planificación y activación*, comprende planificar y establecer una serie de metas, utilizar tanto los conocimientos sobre la tarea y el contexto, como las creencias sobre uno mismo en relación con la tarea. También, se planifican aspectos como el tiempo y el esfuerzo, y se presentan una serie de observaciones respecto a la tarea y contexto considerando su dificultad, adecuación del lugar de estudio, etc. (Pintrich, Marx y Boyle, 1993).

La segunda fase la *monitorización*, se refiere a la autosupervisión que hace el individuo de determinados aspectos de su comportamiento. Es un aspecto clave en la conducta autorregulada pues permite evaluar el desarrollo de las acciones, los avances hacia la meta y los resultados que se alcanzan para luego hacer los cambios necesarios. (Pintrich, 2000). La tercera fase, control o *regulación*,

comprende los esfuerzos que se hace para controlar y regular los diferentes aspectos de la persona, de la tarea y del contexto modificando aquellos que se han detectado en la fase anterior como deficitarios, así como manteniendo cuando no se percibe ningún problema. En seguida, se ponen en marcha las estrategias cognitivas necesarias para la realización de la tarea y las estrategias de regulación de la motivación. Finalmente, la cuarta fase, *reacción y reflexión*, implica varios tipos de reacciones y reflexiones sobre la persona, la tarea y el contexto que constituirían la valoración del proceso para decidir sobre la posibilidad de utilizar distintos procedimientos para el logro de las metas.

Entonces, el aprendizaje autorregulado significa un modo independiente de aprender, activa y para el logro de objetivos y metas propios; que permiten resultados valiosos en la “persona que aprende”

Fases del Aprendizaje Autorregulado.

(Zimmerman, 2001) ha indicado que, “el aprendizaje autorregulado supone pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan para lograr determinadas metas personales” (p. 37).

Este proceso tan complejo considera tres fases de naturaleza cíclica: La Fase previa, comprende los procesos que anteceden al momento del aprendizaje mismo; Fase de realización o control volitivo, comprende los momentos durante el aprendizaje; y Fase de autorreflexión, considera a las reacciones y pensamientos del aprendiz posteriores a la tarea.

Fase Previa.

Esta fase comprende tanto pensamientos relativos a la tarea como a las creencias motivacionales del sujeto. Sobre los pensamientos relativos se destacan el peso que tiene el proceso de fijar metas y la planificación del aprendizaje en función de la misma.

Estas se organizan jerárquicamente en forma que las más concretas, referidas a resultados específicos, funcionan como reguladores a corto plazo que permiten alcanzar metas más distantes y globales. Aunque no está garantizado que estas últimas se logren siempre, sirven para determinar el tipo de metas específicas

que se establecen, lo que resulta fundamental, ya que ayudan al sujeto a trabajar durante un período largo de tiempo y de forma orientada.

El proceso de la planificación considera, además de la temporalización y fijación de un calendario, la decisión de los recursos necesarios para su realización y la selección de las estrategias para lograr las metas que se persiguen, de manera que, si esta selección se realiza de forma adecuada, mejoran los logros del sujeto. El que el sujeto esté más o menos dispuesto a llevar adelante su proyecto, sus intenciones dependen de sus creencias motivacionales. En relación a esta cuestión Pintrich y De Groot (1990) presentan un modelo que considera tres componentes de la motivación con fuerte vinculación al aprendizaje: El “componente de expectativa”, se refiere a las creencias del aprendiz sobre su capacidad para realizar tareas. Supone, pues, responder a la pregunta ¿puedo hacer esta tarea?; El “componente de valor”, referido a las creencias sobre el interés, la importancia y la utilidad de las tareas. Responde a la interrogante ¿por qué hago esta tarea?; y El “componente afectivo”, relativo a las reacciones emocionales del sujeto ante la tarea implicaría contestar al siguiente interrogante ¿cómo me siento ante esta tarea?

Fase de realización o control volitivo.

Se refiere a los procesos que ocurren durante el aprendizaje y que afectan a la atención dedicada al mismo y a las acciones que se ponen en marcha. Incluye dos componentes muy relacionados el autocontrol y la auto-observación. El primero de ellos, se refiere a la disposición del sujeto a perseverar, a mantener la atención y el esfuerzo, a utilizar todos los recursos disponibles para proteger las propias intenciones a pesar de que surjan posibles distracciones. Autores se refieren a este proceso con el término de “volición”, señalando que, si bien la motivación supone compromiso, la volición indica el esfuerzo por cumplirlo. En este sentido “la volición empieza donde termina la motivación”.

Este proceso es clave y central en el aprendizaje autorregulado, ya que refleja el esfuerzo del sujeto por utilizar deliberadamente procesos muy finos para el manejo de su concentración durante la realización de las tareas. Este control de los recursos disponibles significa una nueva perspectiva en relación al concepto

de esfuerzo, ya que si bien en la literatura atribucional éste es visto como una característica interna del sujeto que existe al margen de las circunstancias externas, desde este punto de vista el esfuerzo depende de la interacción entre la persona y la situación y tiene lugar cuando se combina la existencia de recursos internos (por ejemplo, creencias positivas de autoeficacia) y de recursos ambientales o externos (materiales, profesores, tiempo) , de esta manera, el esfuerzo es “concienzudamente” utilizado por el sujeto y no se pondrá en marcha si éste percibe una ausencia de recursos de un tipo o de otro.

Fase de reflexión.

Etapa que comprende dos subprocesos muy relacionados con la auto-observación, el autojuicio y la autorreacción. El primero de estos subprocesos, el juicio, se refiere a evaluar los logros alcanzados y a realizar una atribución causal de los mismos, lo que contribuye a generar una objetiva valoración e interpretación de lo que ocurre.

Esta evaluación y los juicios que de ella se deriven se relacionan con dos formas de autorreacción: la autosatisfacción y las inferencias adaptativas. La primera se refiere a la percepción de satisfacción/insatisfacción y genera afectos en relación a las propias realizaciones, lo que es especialmente relevante porque se tiende a realizar aquellas tareas que producen satisfacción y afectos positivos y viceversa. Este nivel de satisfacción depende, en parte, del valor intrínseco o importancia que tenga la tarea para el sujeto.

Las adaptativas son muy importantes, ya que le orientan hacia metas más altas o formas mejores de autorregulación (por ejemplo, escoger estrategias más adecuadas). Por el contrario, las inferencias desadaptativas o defensivas son útiles para protegerse de la insatisfacción y de los efectos negativos, aunque también impactan negativamente sobre futuras actuaciones ante las tareas, ya que generan conductas que evitan la tarea, de facilismo, apatía, limitando el crecimiento de la persona.

Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autorregulado.

Autorregulación de la Cognición.

Bartlett (1932) con sus tratados sobre el proceso de memoria en los adultos y Piaget (1926) quien trató el desarrollo intelectual en los niños fueron psicólogos que identificaron la importancia de los esquemas cognitivos incluyendo en ellos la lógica y la coherencia conceptual en la formación de esquemas. Así el proceso cognitivo juega un papel activo en el aprendizaje y el recuerdo de tal manera que tiene implicancia en el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, este enfoque no ha distinguido la motivación como proceso separado, pues asume que existe una motivación intrínseca en el proceso de aprender.

Entre las estrategias cognitivas, Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993) consideran estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, En cambio, las estrategias de elaboración y de organización se orientan a los procesamientos más detallados de los materiales de estudio. Sin embargo (Pintrich y García, 1993). Consideran también al pensamiento crítico como una estrategia cognitiva que sugiere a los maestros y estudiantes a pensar de un modo más profundo reflexivo y crítico sobre el material de estudio.

La eficacia del aprendizaje depende también de los estilos de aprendizaje entendiéndose a ellos como las formas de percepción, organización, memorización y ejecución de tareas que adoptan los alumnos. Entonces la capacidad de utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y regulando de forma coherente las tareas van a aumentar la eficacia en resultados mucho más satisfactorios. Este hecho lo convierte en decisivo para el logro o fracaso de las metas de aprendizaje.

Fases del proceso de regulación de la cognición: planificación, control/regulación y reacción y reflexión. En primera fase de planificación se consideran tres aspectos: Las metas, los conocimientos previos, y los conocimientos metacognitivos. La planificación respecto a las metas significa establecer metas concretas que dirige a la cognición. Además de fijar metas, activa sus conocimientos.

La segunda fase se refiere a los procesos de control y regulación cognitiva, Ejemplos de control metacognitivo, se da cuando el estudiante comprende en que consiste la tarea, darse auto-instrucciones, los llamados “juicios de aprendizaje”

(Como, “he leído tan rápido que no he entendido nada”). También cuando el estudiante tiene la “sensación de saber” aunque en el momento no recuerda, etc.

Si el sujeto encuentra una distancia entre sus metas y sus progresos hacia las mismas, puede plantearse algún cambio en su proceso de aprender (como utilizar otras estrategias, recurrir a algún elemento de ayuda, cambiar el ritmo de estudio o ejecución de tareas, repasar, etc.). El estudiante que juzga, evalúa sus logros y compara con sus metas, regula sus procesos para alcanzar los aprendizajes esperados.

Autorregulación de la Motivación y del Afecto.

García, Pintrich (1994) Los alumnos necesitan tener tanto “voluntad” (Hill) como “habilidad” (skill), lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar.

La motivación se reconoce como un conjunto de elementos en permanente interacción. Es aquello que activa la conducta y la dirige hacia una meta, que el alumno pretende alcanzar. La motivación incluye además otras variables como la autoestima y autoconcepto sobre todo, además de expectativas de logro, autoeficacia, valía personal y atribuciones causales.

Finalmente, las teorías y modelos cognitivos existentes sobre la motivación, hoy día, señalan que las percepciones sobre uno mismo son determinantes de la conducta de rendimiento. Todas explican las correlaciones entre cognición y las causas de los resultados, creencias de control y eficacia. La motivación es una fuerza de energía que impulsa a los estudiantes a realizar las acciones que se orienten a las metas. La gente se motiva por quien lo elige o bien porque está obligada. Así, al inicio, en la etapa de planificación, el estudiante plantea sus creencias de autoeficacia (componente de expectativa) y las que se refieren a la dificultad de las tareas y a la importancia y utilidad (componente de valor), y todo ello acompañado de situaciones afectivas (componente afectivo), por ejemplo, ansiedad o miedo, que influyen sobre su conducta en el proceso de aprender.

Considerando estas creencias y afectos, el sujeto debería adaptarlos y controlar las tareas y demandas del contexto, para lograr estrategias de regulación de la motivación, como las de control de los pensamientos de autoeficacia mediante el lenguaje autodirigido (por ejemplo, “sé que puedo hacer esta tarea”), plantearse

recompensas si se cumple la tarea (“cuando la termine, salgo a dar un paseo con los amigos”) señalar el valor de la tarea reflexionando sobre su utilidad real, etc.

Al finalizar una tarea de aprendizaje, se genera una reacción emocional ante los logros alcanzados y también una reflexión sobre los elementos participantes de este proceso lo cual afecta al proceso de autorregulación, bien potenciándolo, bien reduciéndolo.

Los estudios e informes sobre motivación distinguen entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1997; Huertas, 1997; Pintrich y García, 1993). Estos autores coinciden en relacionar a la motivación intrínseca con acciones que se considera como un fin, no son un medio para el logro de otras metas. Pero la motivación extrínseca genera acciones para satisfacer motivos que no tienen relación con la actividad en sí misma, pero si obtener otras metas o logros como buenas notas, mayor reconocimiento, etc.

Tapia (1997), considera que:

la motivación podría influir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Se puede entender que las motivaciones intrínseca y extrínseca tendrían resultados diferentes en el aprendizaje. Así en el primer caso es probable que genere actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. También, es posible que genere mayor disposición a desplegar mayor esfuerzo mental, con ideas más complejas y efectivas para logro de tareas y metas. Sin embargo, es probable que la motivación extrínseca genere algunas sólo si hay alguna recompensa externa. (sp)

Pintrich y García (1993) consideran que:

las creencias de autoeficacia tienen que ver con las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas planteadas en el curso. Tales percepciones no tienen mayor significado si se considera el planteo de Huertas, quien sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. Entonces, se puede afirmar que, al ejecutar cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias y dedicación al logro de la meta. (sp)

Autorregulación de Control del ambiente o del Contexto.

Lindner & Harris (1993), Consideran que esta área no es reconocida frecuentemente como un aspecto importante e independiente y suele quedar implícita como factores que indican control de ambiente o sensibilidad al contexto según la terminología utilizada por los diferentes autores.

Zimmerman (1989) considera elemento importante de la autorregulación a las percepciones de las tareas de clase, refiriéndose al análisis, control y evaluación de las mismas, atendiendo a las demandas del profesor.

Pintrich (2000) En la regulación del contexto, resalta la importancia de las características de la clase incluyendo en ella la percepción de las normas que rigen en el aula, el clima emocional, el ambiente físico y sus características (iluminado, oscuro, ruidoso, silencioso, grupal, individual, etc.) se considera incluso los métodos de enseñanza empleados. Él considera que el contexto es más difícil de autorregular ya que no depende solo del estudiante sino de la interacción estudiante-contexto.

Lindner y Harris (1993) subrayan que el contexto como dimensión incluye las características del curso características físicas y temporales que señalan donde y cuando estudiar, las demandas de profesor. Podemos observar similitud en los conceptos de los autores mencionados respecto al contexto en el proceso de autorregulación, podemos afirmar entonces que el ambiente o contexto en que se desenvuelve el aprendizaje comprende el aspecto físico, métodos de enseñanza, tipos de tarea y evaluación.

Rodríguez (2010). La gestión del tiempo, la ayuda del profesor y/o compañeros, las características del entorno permitirán al estudiante modificar o adecuar dichos elementos a logro de objetivos y necesidades propias. Muchos estudiantes preguntan rara vez y son reacios a solicitar ayuda pues consideran equivocadamente que en el entorno se le verá como inmaduros y dependientes, mientras los que trabajan sin ayuda reflejan autonomía, independencia y madurez. Newman (1994), también considera que hay factores motivacionales afectivos que influyen, como mantener metas académicas, creencias personales de autoeficacia o vínculos afectivos emocionales en el contexto y/o personas a quienes se solicita la ayuda. Newman (1991)

Cuando la distracción o el abandono de tareas se dan, la búsqueda de ayuda sería una estrategia útil y eficaz para evitar el estancamiento o bloqueo. La

búsqueda de ayuda debe ser una acción consiente y clara de dicha necesidad y también la decisión de búsqueda de ayuda observándose el metaconocimiento y la motivación respectivamente. Además, el estudiante debe utilizar la ayuda recibida y hacer óptimas las posteriores solicitudes de ayuda.

Así la búsqueda de ayuda es buena estrategia que permite afrontar diferentes situaciones de aprendizaje, facilita la obtención real de ayuda eficiente, también promueve la autonomía del estudiante a largo plazo. (Nelson - Le Gall, 1981; Newman, 1994)

Además de la ayuda recibida, es importante la gestión de tiempo, el estudiante deberá estimar el tiempo y esfuerzo que supone realizar la tarea. La gestión del tiempo comprende tres procesos fundamentales: la definición de metas, generar el plan de actividades y la programación. Las metas deben ser reales y deben orientar al desarrollo de la actividad. La planificación establecerá las tareas y acciones complementarias. La programación ve la temporización de las acciones a realizar y tiene un papel trascendental en el control y revisión de los procesos de aprendizaje.

Las estrategias de gestión de recursos podrían tener incidencia y perjudicar en el esfuerzo de los alumnos cuando hacen las tareas académicas. El déficit de la gestión del tiempo es una dificultad importante que tienen los estudiantes al realizar las tareas, Nelson y Leonesio (1988) consideran que los estudiantes con menos logros podrían carecer en determinar con precisión el tiempo necesario de estudio para el logro de metas académicos más difíciles.

Otro de los problemas que habitualmente se observa en la gestión del tiempo de estudio viene determinado por el poco conocimiento de los alumnos acerca del tiempo que se requiere para las distintas actividades académicas. A veces esto va relacionado con el establecimiento de metas poco realistas, por lo que se aconseja llevar una especie de fichas que faciliten el cálculo del tiempo necesario para las actividades al inicio, durante y al final de la misma, así como el tiempo que realmente se ha utilizado en alcanzar las metas establecidas.

Zimmerman (1994), en consecuencia, dominar las estrategias para una óptima gestión del tiempo significara también facilitar a los alumnos el dominio y control en las distintas etapas de su aprendizaje autorregulado. Los Estudiantes que usan estrategias de planificación, supervisión, regulación obtendrán

generalmente mejores resultados académicos que quienes no lo hacen. Se asume que idealmente el ambiente debe ser tranquilo, ordenado, evitando distractores visuales o auditivos.

La autorregulación y la estrategia Ejecutiva

Luria (1973) inicia los estudios científicos sobre neuropsicología, producto de ese esfuerzo afirma la responsabilidad del lóbulo frontal de la planificación, coordinación y monitorización del comportamiento. Luria plantea la necesidad de que las áreas pre frontales estuvieran reservadas para la realización óptima de funciones ejecutivas destinadas al inicio, supervisión, control y evaluación de la conducta. Portellano (2001)

El “funcionamiento ejecutivo” se diferencia de las funciones cognitivas que describe el “cómo” de las conductas humanas. Lezak (1983), plantea dividir el concepto en cuatro aspectos: volición, llama así al proceso que permite identificar lo que uno necesita. Requiere capacidad de formular una intención u objetivo. Requiere de dos situaciones previas: la motivación – como habilidad para comenzar una actividad- y la conciencia de sí mismo- física y psicológica en relación con el entorno. Segundo aspecto: Planificación, es la capacidad para determinar y organizar los elementos y acciones necesarios para lograr un objetivo. Significa realizar cambios a partir de las circunstancias presentes, analizar alternativas, evaluar y hacer elecciones; también se necesita un buen control de los impulsos y un aceptable nivel de memoria y de capacidad de concentración. Tercer aspecto es concretar una intención o plan en una actividad, necesita iniciar, mantener, cambiar y detener acciones de conductas complejas.

La capacidad para regular la propia conducta se realiza a través de la prueba de flexibilidad, que evalúa los cambios de pensamiento y acción del sujeto según las demandas de la situación. Cuarto aspecto: Ejecución efectiva, ocurre cuando la acción se efectúa de modo correcto, es decir cuando el proceso de autorregulación se efectúa tomando en cuenta a su automonitorización, autocorrección, tiempo e intensidad.

Según Martines (2006) Un conocido accidente ocurrido al señor Phineas P. Gage en 1948, generó expectativa y motivación para realizar los estudios que buscaban relacionar el cerebro con la conducta humana. Los estudios se

preocuparon de esclarecer la relación entre los lóbulos frontales y la conducta humana:

la historia de Gage daba a entender un hecho sorprendente: de algún modo, había sistemas en el cerebro humano dedicados más al razonamiento que a cualquier cosa, y en particular a las dimensiones personales y sociales del razonamiento. La práctica de convenciones sociales y normas éticas adquiridas previamente podía perderse como resultado de una lesión cerebral, aun cuando ni el intelecto básico ni el lenguaje parecían hallarse comprometidos. Inadvertidamente, el ejemplo de Gage indicaba que algo en el cerebro concernía específicamente a propiedades humanas únicas, entre ellas la capacidad de anticipar el futuro y de planear en consecuencia dentro de un ambiente social complejo; el sentido de responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás; y la capacidad de orquestar deliberadamente la propia supervivencia, y el control del libre albedrío de uno mismo. (Damasio, 2003, p. 25).

Luria en 1997, cuando describe las unidades funcionales básicas del cerebro humano plantea lo siguiente:

El hombre no reacciona pasivamente a la información que recibe, sino que crea intenciones, forma planes y programas de sus acciones, inspecciona su ejecución y regula su conducta para que esté de acuerdo con estos planes y programas; finalmente, verificar su actividad consciente, comparando los efectos de sus acciones (p.79).

Deustsch Lezek (1996) Considera que “Las funciones ejecutivas consisten en capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con un propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria”

Ella considera que la alteración de las funciones ejecutivas implica que el sujeto es incapaz de cuidarse, de ejecutar tareas, ni mantener relaciones sociales normales, La alteración de la capacidad ejecutiva afecta a todos los aspectos de la conducta.

Barkley (1996), Considera que las funciones ejecutivas constituyen una forma distinta de atención. La define como la conexión entre la conducta y el entorno, considerando al entorno como eventos sensoriales internos y externos.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de inteligencia emocional apareció por primera vez en 1990 a través de un artículo publicado por Peter Salovey y Jhon Mayer. Sin embargo, después de 5 años el psicólogo periodista Daniel Goleman con gran criterio comercial y capacidad de convencimiento convirtió este concepto en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (1995). La tesis que plantea ésta obra consiste en presentar la necesidad de un nuevo enfoque en el estudio de la inteligencia humana. Goleman tuvo gran aceptación cuando afirma que existen habilidades de más trascendencia que la inteligencia académica. Todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida.

A inicios del 2000 los estudios realizados fueron más consistentes en la constatación empírica sobre los efectos de una buena Inteligencia Emocional sobre las personas. Concretamente la definición más concisa considera a la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Desde la aparición de la obra “La inteligencia emocional” de Goleman (1995) la comunidad científica se ocupó de las repercusiones de la IE en la vida estudiantil y personal de los alumnos. Por ello hay evidencias que en los alumnos con mayor inteligencia emocional existen mayores recursos psicológicos que generan bienestar emocional y capacidades de relaciones interpersonales de trato social; no es común en ellos las conductas agresivas y violentas; pueden obtener mayor rendimiento en situaciones de estrés con mayor facilidad.

En consecuencia, con los resultados alentadores, la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula se hace necesaria si queremos preparar a un ciudadano para el futuro. Si las acciones de enseñanza han estado focalizadas en habilidades cognitivas y de conocimiento, podemos adoptar planes y acciones que atiendan el desarrollo emocional.

A partir de la década de los noventa, los investigadores han observado que las emociones y no el cociente intelectual, podrían ser las verdaderas variables que miden la inteligencia y no el cociente intelectual como hasta el momento se había aceptado.

Una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que tiene cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) según la experiencia. Las emociones tienen la función adaptativa de nuestro organismo a nuestro entorno. Es un estado que aparece de forma repentina y brusca expresándose como reacción más o relativamente violenta y pasajera.

Una emoción generalmente comprende cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo que nos rodea, que utilizamos para valorar una situación concreta.

Grados (2004, sp) considera que las emociones importantes que se relacionan con el aprendizaje son:

La ira: Es la emoción que prepara al individuo para la defensa o lucha, implica movimientos orgánicos como aumento del ritmo cardiaco, mayor cantidad de hormonas en la sangre y reacciones como cerrar los puños, apretar los dientes, etc.

El miedo: Sugiere huir o luchar, genera ansiedad nublando las capacidades intelectuales y de aprendizaje. Sin embargo, el miedo en intensidad moderada podría promover el aprendizaje.

La alegría: Aumenta la energía disponible y bloquea los sentimientos negativos, aquieta los estados que generan preocupación, predispone al individuo a afrontar cualquier tarea, propicia reposo, entusiasmo y disposición a la acción. Es un estado emocional que favorece el aprendizaje.

La sorpresa: Capacidad motivacional intrínseco, tiene relación con la curiosidad.

La tristeza: relacionada con la disminución del entusiasmo y falta de energía para las actividades, metabolismo corporal lento. Su influencia sobre el aprendizaje está en función de su intensidad pues la depresión dificulta el aprendizaje.

Grados E. (2004). Con un enfoque social Thorndike se anticipa en el concepto de inteligencia emocional llamándola inteligencia social y la define: “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”, constituyéndose como antecedente al tratado de la inteligencia emocional.

Gardner (1983) Considera que existen múltiples dimensiones cognitivas y emocionales que componen la inteligencia.; esta dimensión comprendía, “capacidades intrapersonales” y “habilidades interpersonales”. La Inteligencia Intrapersonal la definió como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta, pero la inteligencia interpersonal es la capacidad de tener una buena lectura de las intenciones y anhelos de los demás...”. Gardner (1993).

Salovey y Mayer (1990), Utilizaron por primera vez el término Inteligencia Emocional, considerándola como una forma de inteligencia social que comprende la habilidad para controlar los propios sentimientos y emociones, de los demás, saber discriminar entre ellos, y procesar ésta información para guiar el pensamiento y la acción.

Góleman (1995), Él interpreta y resume las dos inteligencias de Gardner. Considera que la Inteligencia Emocional está formada por competencias, habilidades, actitudes y destrezas que forma la conducta del individuo. Es la capacidad de identificar y entender nuestros propios sentimientos y de los demás monitoreando de manera adecuada las relaciones.

Barón (1997) define a la inteligencia emocional:

... una variedad de actitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de exigencias y profesiones del entorno. Como tal es un factor importante para determinar su capacidad de alcanzar el éxito en la vida e influir directamente su bienestar psicológico general.

Mercado (2000) afirma que las necesidades emocionales, impulsos y valores son elementos que constituyen la inteligencia emocional.

La Inteligencia Emocional, describe el rol y la trascendencia de las emociones en la función intelectual, como lo menciona; Gardner (1993); Salovey y Mayer, (1990).

Los principales modelos de inteligencia emocional

Los estudios realizados llevaron a los teóricos a elaborar varios modelos distintos de Inteligencia emocional, estos se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer et al. 2000a y b).

En la teoría de la Inteligencia Mayer realiza una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades, los mixtos se caracterizan por que trascienden a su conocimiento directo y de aplicación. Goleman (1995), pero los modelos de habilidad se basan en “pensamiento acerca de los sentimientos”.

Tres principales modelos de la Inteligencia emocional:

A. Modelo basado en la habilidad

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad

Salovey y Mayer (1990) definieron la Inteligencia emocional como:

La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente (p.433).

Entonces, también se entiende como habilidad del individuo para manejar sus emociones y orientar la integración y coordinación entre sus acciones.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) considera a la IE como una inteligencia relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, entender, procesar y, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer *et al.* 2000b). La IE “representa la aptitud o habilidad para razonar con las

emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El presente modelo consta cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de ellas se forma sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades son la percepción y la identificación emocional. Así, en la infancia se comienza con la percepción de las emociones y en el proceso de madurez del individuo esta habilidad aumenta la variedad de emociones que pueden ser observadas.

A nivel consciente, los estímulos generan alerta Cuando la emoción está siendo conscientemente evaluada puede dirigir la toma de decisiones, esto dentro de la segunda fase de habilidades. En la tercera etapa son la experiencia y las reglas las que dirigen el razonar respecto a las emociones así influyen de manera significativa las características culturales y sociales. Ya en la cuarta etapa, las emociones son monitoreadas y reguladas para generar crecimiento personal propio y en los demás. Finalmente, las cuatro etapas permiten entender a la inteligencia emocional: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer y Salovey 1997: 3)

Modelos Mixtos

Los modelos que destacan en este aspecto son:

Modelo de las competencias emocionales de Góleman considera que la inteligencia emocional puede estar comprendida en el término carácter Góleman (1996); véase Cabanillas (2002)

La definición de Goleman sobre la inteligencia emocional la menciona como la capacidad para reconocer y controlar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Ésta perspectiva se basa en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia, se considera como una teoría mixta; Así, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. El modelo está compuesto por cinco áreas: Entendimiento de nuestras emociones, manejo de emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones en otros y manejo de las relaciones.

Modelo de Inteligencia emocional y social de BarOn

BarOn (1997); cit. por Ugarriza (2001) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

Gabel (2005). Por tanto, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente”.

El modelo de BarOn está compuesto por cinco componentes:

El componente intrapersonal, que comprende la habilidad de entender y evaluar el yo interior. El componente Interpersonal; es la capacidad de relacionarse con los demás asumiendo con responsabilidad sus acciones y manejando sus emociones. El componente de adaptabilidad o ajuste; capacidad para afrontar las situaciones problemáticas del entorno considerando las exigencias de la misma. El manejo del estrés (componente), es la capacidad de desenvolverse positivamente bajo presión manteniendo el optimismo. El componente del estado de ánimo general, es la capacidad que se tiene para disfrutar y tener contentamiento de la vida en general.

Además, BarOn consideró dos tipos de capacidades emocionales agrupándolas de la siguiente manera:

Las capacidades básicas, forman el primer tipo y son fundamentales en la IE, la componen, el asertividad, el control de impulsos, empatía, relaciones sociales, examen de la realidad, manejo de presiones y solución de problemas.

Las capacidades facilitadoras, forman el segundo tipo y considera a la alegría, el optimismo, la autorregulación, la independencia emocional y responsabilidad social como el optimismo, la autorregulación, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social BarOn, (2000).

ICE de BarOn, presenta quince componentes, distribuidas en cinco dimensiones señalando que las habilidades no cognitivas y las destrezas se

desarrollan a través del tiempo, cambian durante la vida y pueden ser mejoradas mediante entrenamiento, programas remediabiles y técnicas terapéuticas.

I. Componentes Intrapersonales (CIA): Se observa en individuos que se sienten bien consigo mismos, expresan sus sentimientos con libertad, son independientes y muestran seguridad y confianza en las ideas, creencias y tareas que realizan. Esta dimensión comprende las siguientes capacidades:

La comprensión emocional de Sí Mismo: consiste en reconocer los sentimientos que experimenta el propio individuo, diferenciarlos y entender el origen de dichos sentimientos. La deficiencia de esta capacidad se pone en evidencia cuando el individuo es incapaz de expresar verbalmente sus sentimientos.

Asertividad: Capacidad para comunicar sentimientos, ideas y pensamientos respetando el sentir de los demás, sin dañarlos y en forma constructiva. Comprende la capacidad de manifestar abiertamente y en libertad los sentimientos, también considera la defensa de los derechos personales.

Autoconcepto: Es la aceptación y respeto que tiene el individuo consigo mismo. La autoaceptación considera los aspectos positivos y negativos incluyendo las limitaciones y potencialidades. El autoconcepto toma en cuenta los sentimientos de seguridad, fuerza interior, confianza y estima a sí mismo.

La fragilidad de estos sentimientos implica dificultades de adecuación y sentimientos de inferioridad.

Autorrealización: Capacidad de desarrollar las capacidades propias que posee cada individuo. Es el proceso que emprende cada individuo por obtener el mayor desarrollo de sus habilidades, aptitudes y destrezas. implica realizar acciones significativas y de satisfacción para el logro de las metas personales propuestas.

Independencia (IN): Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes. Sin embargo, Es la capacidad de pensar y actuar de forma libre sin dependencia emocional. Las

personas emocionalmente independientes pueden controlarse, guiarse y mostrarse libres para la toma de decisiones de trascendencia.; Hacer una consulta o pedir una opinión no significa necesariamente un acto de dependencia. La independencia, implica autoconfianza del individuo.

II. Componentes interpersonales: Muestra la capacidad de socialización. Considera los subcomponentes:

La Empatía: Considera el nivel de entendimiento y apreciación de los sentimientos de las personas de su medio, es un “entender emocionalmente” a los otros, lo cual comprende interesarse, preocuparse por los demás.

Relaciones Interpersonales: (RI) Es la capacidad de ser positivo en la relación, dar afecto, ser sensible con los otros. Hay buenas relaciones interpersonales cuando se experimenta comodidad, tranquilidad y se puede expresar ideas positivas en el interactuar social.

Responsabilidad Social (RS): Es la capacidad de asumir la cooperación y colaboración como un deber consciente y satisfactorio de un grupo social. Significa actuar con responsabilidad, aunque no obtenga recompensa o beneficio. Las personas que asumen su responsabilidad social se preocupan y actúan por los demás. Socialmente responsables muestran una conciencia social y una real preocupación por los demás. Conductas antisociales como falta de solidaridad, indiferencia por la colectividad son manifestaciones de la carencia de la responsabilidad social.

III. Componentes de adaptabilidad: Formado por las capacidades que indican el nivel de éxito que tiene un individuo para adaptarse al medio solucionando los distintos problemas o situaciones que se puedan presentar. Sub capacidades correspondientes a esta componente son:

Solución de Problemas: Habilidad que tiene fases que incluye desde determinar el problema con la motivación y seguridad de solucionarlo, plantear distintas alternativas de solución posibles y decidir la solución para aplicar. Éste proceso exige capacidades personales como, disciplina, método, y ser sistemático.

Prueba de la Realidad: Es el proceso de evaluación entre lo subjetivo, es decir nuestras experiencias y lo objetivo, lo que realmente existe. Significa entender la situación de manera real, a partir de la percepción clara.

Flexibilidad: Es la capacidad de replantear ideas, conductas y emociones a partir de situaciones cambiantes; ello significa canalizar y adecuarse a los cambios. Es también ser tolerante a otras ideas.

IV. Componentes del manejo del estrés. Comprende habilidades como:

Capacidad de trabajar bajo presión, sin perder el control conservando la calma y de manera eficiente. Comprende habilidades como:

Tolerancia a la Tensión: Es la capacidad para tolerar y resistir situaciones adversas, preocupantes y de emociones intensas sin “derrumbarse”, con actitud positiva y madura.

Esto significa tener distintas respuestas adecuadas a las situaciones tensionales, manteniéndose tranquilo y sereno para enfrentar situaciones emocionales fuertes.

Control de los Impulsos: capacidad para soportar o posponer un impulso o reacción, para responder y manejar las emociones evitando conductas irresponsables. Manifestaciones como el no controlar la ira, la impulsividad, intolerancia a la frustración, indican la carencia de ésta capacidad.

V. Componentes de estado de ánimo general (CAG):

Es la capacidad y visión que se tiene de la vida para entenderla y disfrutarla expresando contentamiento general. Elementos, la felicidad y optimismo.

Felicidad (FE): Es el sentimiento de satisfacción por la vida y de disfrute por la misma que experimenta un individuo. Las personas felices transmiten su bienestar.

Optimismo: Es la habilidad que consiste en mantener una actitud positiva y reconocer el lado de mayor provecho en la vida., a pesar de la adversidad. Es el

enfoque esperanzador en las situaciones cotidianas, comprende las actitudes contrarias al pesimismo.

1.3. Justificación

Justificación teórica:

La presente investigación aportara y será un referente teórico para futuras investigaciones en educación por cuanto la determinación de la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado no es conocido y por qué los instrumentos utilizados en la medición de las variables y su relación son válidos y confiables por ser reconocido como el inventario de Lindner y Gordon para el Aprendizaje Autorregulado y el cuestionario de Ice de Bar-On para la Inteligencia emocional. Así se pretende iniciar la reflexión y debate cuando tratemos las estrategias de aprendizaje que de manera autónoma utilizan los estudiantes de educación superior.

Justificación práctica:

La determinación de la relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional como objetivo de la presente investigación se podrá utilizar para plantear acciones pedagógicas que fortalezcan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y permita la toma de decisiones respecto a la inteligencia emocional y su desarrollo en el ámbito educativo.

Justificación metodológica.

La investigación es pertinente por cuanto las variables aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional se relacionan con el quehacer educativo. La relevancia de la investigación se da por la consistencia de los instrumentos utilizados por lo que se logró obtener información válida y confiable para la sustentación de la relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional.

Realidad Problemática

El problema de aprendizaje y sus estrategias son es un permanente desafío para todos los involucrados con el quehacer educativo.

Los estudiantes en general utilizan sus propias estrategias cuando quieren “aprender” miden, calculan y establecen sus planes, autorregulan sus aprendizajes.

El Bajo rendimiento académico de los alumnos en nuestro país en los distintos niveles de nuestra educación básica de primaria y secundaria se evidencia en las evaluaciones realizadas por distintas organizaciones internacionales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) organizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (LLECE) . Los bajos rendimientos se concretan en comprensión lectora y habilidades matemáticas.

Las causas de los resultados mencionados señalan entre otras a los mecanismos y estrategias que no poseen los alumnos para abordar las tareas propuestas y el estado emocional, observándose baja autoestima, ansiedad, autovaloración. Estas deficiencias se arrastran inclusive en los estudiantes de educación superior en nuestro medio nacional, regional e institucional

Bandura (1990) considera necesario hacer un estudio del aprendizaje Autorregulado de los alumnos y en una concepción del aprendizaje social considera que los estudiantes activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos.

(Zimmerman, 2000) La autorregulación se define como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar el aprendizaje. Actualmente, se concibe el aprendizaje como el proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado. También afirma que en las investigaciones realizadas los estudiantes con mejor desempeño utilizan más estrategias de aprendizaje que los de bajo rendimiento.

En el contexto de la Autorregulación son pertinentes solo los procesos que hacen posible el aprendizaje como la memoria, el razonamiento la resolución de

problemas, o la construcción del significado, estos procesos se relacionan con ciertas estrategias de aprendizaje.

Actualmente en el ambiente educativo nacional se teoriza y utiliza conceptos como aprender a aprender, cognición, metacognición, desaprender que sugiere que la autorregulación del aprendizaje debe constituir una meta fundamental de la instrucción en especial en el nivel de educación superior universitaria.

Alexander (2006) Sobre autorregulación y meta-cognición, sostiene que: Aunque ambos se relacionan con el monitoreo cognitivo, la autorregulación es un concepto más amplio, porque involucra la evaluación (...) del comportamiento, la motivación, el afecto, el ambiente y las circunstancias físicas (p.157).

Las instituciones de educación superior como universidades e institutos en nuestro medio desde hace poco tiempo le están dando importancia al hecho que el alumno autorregule su aprendizaje, lo que se evidencia en la reformulación de su modelo pedagógico, cambio curricular y capacitación docente en las teorías psicopedagógicas contemporáneas de aprendizaje, especialmente resaltando la necesidad de partir del conocimiento profundo del estudiante y destacando la importancia y la necesidad de hacerlo sentir protagonista y constructor de su propio aprendizaje.

En la institución educativa superior pedagógico publica Emilia Barcia Boniffatti existe un afán por optimizar los procesos de aprendizaje de las estudiantes, a partir del estudio de sus estrategias propias y las capacidades emocionales intrapersonales y interpersonales, adaptabilidad. Situación que preocupa en la medida que las estrategias de aprendizaje propias del alumno y su capacidad emocional para enfrentar las dificultades y retos estarían contribuyendo a logros académicos no deseados. En la mayoría de instituciones de educación superior han iniciado, procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de las nuevas corrientes psicopedagógicas centradas en el cognitivismo, metacognitivismo y constructivismo.

En el proceso de autorregulación del aprendizaje observamos la presencia del conocimiento emocional del propio estudiante, la seguridad, la autoestima, la independencia, la capacidad de autorrealización entre otras dimensiones

correspondientes a la inteligencia emocional del estudiante. Entonces la presencia de dichas características del estudiante podría relacionarse con los niveles de aprendizaje autorregulado.

Investigadores como Pintrich, Zimmerman, Campillo consideran que la capacidad reguladora de los individuos recibe la influencia del contexto. A partir de ello Zimmerman (2002) sostiene que los docentes y el sistema escolar son los responsables de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para formar un alumno autónomo, eficaz y competitivo para la sociedad.

Ante esta situación es importante determinar la relación entre los procesos autónomos de los estudiantes respecto a su aprendizaje y las capacidades del manejo de sus emociones. Es decir, establecer el grado de relación que pudieran tener los aprendizajes autorregulados de nuestros estudiantes y su inteligencia emocional

1.4 Formulación del problema

Problema general

¿Qué relación existe entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de los estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

Problemas específicos:

Problema específico 1:

¿Qué relación existe entre la ejecución y la inteligencia emocional (IE) de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

Problema específico 2:

¿Qué relación existe entre la motivación y la inteligencia emocional (IE) de los estudiantes de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

Problema específico 3:

¿Qué relación existe entre la cognición y la inteligencia emocional (IE) de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

Problema específico 4:

¿Qué relación existe entre el control de ambiente y la inteligencia emocional (IE) de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

1.5. Hipótesis:**Hipótesis general:**

Existe relación positiva entre el Aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las estudiantes del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016.

Hipótesis específica 1:

Existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional (IE) de las estudiantes 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti

Hipótesis específica 2:

Existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional (IE) de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica 3:

Existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional (IE) de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica 4:

¿Existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional (IE) de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti?

1.6. Objetivos**Objetivo General**

Determinar la relación existente entre el Aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Objetivos Específicos

Objetivo específico 1:

Determina la relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Objetivo específico 2:

Determina la relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Objetivo específico 3:

Determina la relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Objetivo específico 4:

Determina la relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las estudiantes 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

II. Marco Metodológico

2.1 . Variables

Variable 1: Aprendizaje autorregulado

Dimensión 1: Estrategia ejecutiva

Dimensión 2: Cognición

Dimensión 3: Motivación y Afecto

Dimensión 4: Control de ambiente o del contexto

Zimmerman, B. (1989). Autorregulación del aprendizaje: "... se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel Meta cognitivo, motivacional y conductual". Se define como aprendizaje autorregulado al proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autorregulados y sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. (p.23)

Variable 2: Inteligencia emocional

Dimensión 1: Inteligencia Intrapersonal

Dimensión 2: Inteligencia interpersonal

Dimensión 3: Adaptabilidad

Dimensión 4: Manejo de Tensión

Dimensión 5: Animo general

Bar On, describe a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades y conocimientos relacionados con lo social y emocional con el objetivo de afrontar de manera efectiva los requerimientos y necesidades en nuestro medio. Comprende acciones de controlar, comprender y manifestar sus emociones.

2.2 . Operacionalización

Definición Operacional

La presente investigación tiene dos variables: El aprendizaje Autorregulado que

tiene cuatro dimensiones: Estrategia ejecutiva, cognición, motivación y afecto y finalmente control de ambiente se operacionaliza con 60 ítems (Tabla 1). La variable Inteligencia Emocional tiene 5 dimensiones: inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y ánimo general se operacionaliza con 133 ítems (tabla 2)

Tabla 1

Operacionalización de la variable Aprendizaje Autorregulado

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Autorregulación y la estrategia Ejecutiva.	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de ejecución, proceso Meta cognitivo, análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo. Estrategias de evaluación. 	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 34, 41, 45, 49, 53, 57	a = Casi siempre típico en mí.	Muy alto (252-300)
Autorregulación de la Cognición	<ul style="list-style-type: none"> Proceso cognitivo, atención, almacenamiento de datos, recuperación de datos, ejecución de tareas. 	3, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 36, 39, 43, 46, 47, 51, 57	b = Frecuentemente típico en mí.	Alto (204-251)
Autorregulación de la Motivación y del Afecto	<ul style="list-style-type: none"> Orientación hacia la meta, recompensas, sentimientos de capacidad. 	2, 6, 7, 10, 14, 18, 26, 30, 38, 42, 50, 52, 54, 58, 59	c = algunas veces típico en mí. d = No es muy típico en mí	Medio (156-203) Bajo (108-155)
Autorregulación de control de ambiente o del contexto	<ul style="list-style-type: none"> Empleo del medio ambiente, búsqueda de ayuda, administración del tiempo, administración de tareas. 	4, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 28, 32, 37, 40, 44, 48, 56, 60	e = No es típico en mí en lo absoluto.	Muy bajo (60-107)
		¿Tienes preocupación en la salud de tu familia? ¿Tienes preocupación por algún familiar en casa, mientras te encuentras aquí en el hospital?		

Tabla 2: Operacionalización de la variable *Inteligencia Emocional*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Inteligencia Intrapersonal	• Comprensión de mismo.	11, 23, 35, 52, 63, 88, 116	1: Rara vez o nunca.	Marcadamente alto (más de 130)
	• Asertividad	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126		
	• Auto concepto	11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129	2: Pocas veces.	Muy alto (120-129)
	• Auto realización	6, 21, 36, 51, 66, 95, 110, 81, 125		
-----	-----	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	3: algunas veces	Alto (110-119)
-----	-----	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124		
Inteligencia Interpersonal	• Empatía	10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128	3: algunas veces	Medio (90-109)
	• Relaciones Interpersonales	16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 129		
-----	-----	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118	4: Muchas veces	Bajo (80-89)
Adaptabilidad	• Solución de Problemas	8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127		
	• Prueba de la realidad	¿Tienes preocupación en la salud de tu familia? ¿Tienes preocupación por algún familiar en casa, mientras te encuentras aquí en el hospital?		
-----	-----	-----	5: Muy frecuente o siempre	Marcadamente baja (menos de 70)
Manejo de Tensión	• Flexibilidad	-----		
	-----	-----	14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131	
Animo General	• Tolerancia al estrés	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122	5: Muy frecuente o siempre	Marcadamente baja (menos de 70)
	• Control de impulsos	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130		
	-----	-----		
	• Felicidad	2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120		
-----	-----	11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132	-----	-----

2.3 Metodología

En la presente investigación se aplica el método Hipotético-deductivo, pues nos permite probar las hipótesis a través de un diseño estructurado y mide la variable del objeto de estudio, tiene un manejo de variables cualitativas con el cual luego del análisis inferencial llegamos a un trabajo cuantitativo.

Bernal (2006) dice que el método Hipotético deductivo consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o aceptar tales hipótesis deduciendo de ellas, conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (p.56)

El nivel de investigación es de tipo descriptivo-correlacional, ya que se empleó estadística descriptiva para reportar los resultados de los grupos de estudio y mide el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto en particular.

Perea (2004) indica que

El método descriptivo nos indica que hay en esa realidad objeto de estudio, cuáles son las categorías, variables y factores principales de determinadas formas de vida en un grupo étnico. El término descripción, proviene del latín descripciones. Describir significaría definir imperfectamente una cosa, no por sus predicados esenciales sino dando una idea general de su partes o propiedades, etc. (p.323)

2.4 . Tipo de estudio:

Vara,H (2010) menciona . “Antiguamente se diferenciaba entre investigación Básica (centrada en teorías) e investigación aplicada (centrada en resolver problemas) pero eso ya no se usa. En el estado actual del conocimiento cualquier investigación es tanto básica como aplicada. Todo depende de la creatividad del investigador, ya no tiene sentido diferenciar básica de aplicada por que hoy la investigación tiene más valor si sus resultados aportan opciones para resolver problemas y si contribuyen aumentando las arcas del conocimiento científico.

Carrasco (2015) menciona:

la investigación sustantiva se orienta a resolver problemas fácticos, su propósito es dar respuesta objetiva a interrogantes que se plantean en un determinado fragmento de la realidad y del conocimiento, con el objeto de contribuir en la estructuración de las teorías científicas, disponibles para los fines de la investigación tecnológica y aplicada

2.5 . Diseño: No experimental con corte transversal.

El diseño de estudio es No Experimental, ya que se observa el fenómeno tal como se dan en su contexto y no manipula ninguna variable. Hernández, R. et al (2010), menciona que “investigación no experimental es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.81).

2.6 . Población, muestra y muestreo

Población

Tamayo y Tamayo, (1997),

“La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde la unidad de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (P.114).

Según Bernal (2006) “La población es el conjunto de elementos en quienes puede realizarse los elementos u objetos que presentan un problema”

En la presente investigación la población consta de 193 alumnas de la institución educativa superior pedagógico público “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima

Muestra

Según Hernández, Fernández y Batista (2010) indican que:

La muestra es en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenece a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población (...) (p.173)

La muestra resultante: 88 alumnas de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti”

Muestreo

Se utilizó el criterio del investigador en base a la experiencia con la población.

y se determinó 88 elementos de muestra, en un muestreo no probabilístico.

Vara, A. (2014) afirma: “Este es el mejor tipo de muestreo no probabilístico. El muestreo se realiza sobre la base del conocimiento y criterios del investigador. Se basa, primordialmente, en la experiencia con la población” (p.226)

Hernández. (2002) En las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos. (p.190)

2.7 . Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos, es el proceso organizado que se realiza durante la recolección de información. En la presente investigación se utilizó la técnica de la observación a través de un cuestionario y test, que ha permitido recabar información para la posterior medición de las variables de estudio, lo cual hace posible llegar al objetivo de la investigación.

Instrumentos de recolección de datos.

a) El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).

Ficha Técnica:

Nombre: Inventario del Aprendizaje Autorregulado

Autores: Reinhart Lindner, Harris & Gordon V. 4.01

Administración: Individual

Duración: 20 minutos aproximadamente

Sujetos de Aplicación: jóvenes de 16 años a más

Técnica: Observación

Puntuación y Escala de Calificación:

- (1) Casi siempre típico en mí.
- (2) Frecuentemente típico en mí.

- (3) Algunas veces típico en mí
- (4) No es muy típico en mí.
- (5) Es típico en mí en lo absoluto

Contar con un instrumento que mida el nivel de autorregulación para el aprendizaje es fundamental en la presente investigación. Se encontraron varias herramientas relacionadas con el aprendizaje autorregulado, así tenemos

Zimmerman y Martínez-Pons (1986) diseñaron un instrumento para medir la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado (SESRL), es un instrumento útil para describir las estrategias de aprendizaje autorregulado que aplica el estudiante. Swartz y Gredler (1997) utilizaron esta herramienta.

También, Bandura (citado por Rule y Griesemer, 1996) desarrollo una escala con 9 subescalas para medir la eficacia en alumnos de educación media. Donde una de las subescalas mide la autoeficacia para la regulación del aprendizaje.

El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) diseñado por Lindner y Harris (1992) tuvo una primera versión se basó en el modelo (SESRL) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). El instrumento fue elaborado específicamente para evaluar la autorregulación para el aprendizaje. En la última versión (tercera) el ISRL desarrolló 80 enunciados; en donde 20 enunciados corresponden a la medición de 4 subescalas.

En la última versión, el ISRL desarrollo 80 enunciados. 20 enunciados para cada una de las 4 subescalas.

La primera subescala (ejecutiva) evalúa el proceso metacognitivo o de ejecución incluye el análisis de tareas, el manejo cognitivo, y estrategias de construcción y evaluación.

La segunda subescala (cognitiva) incluye en sus procesos la atención, recuperación y acumulación de datos para la ejecución de la tarea. Es en sí el proceso cognitivo.

La tercera subescala (de motivación) formada por los elementos que orientan hacia la meta y las creencias que motivan al individuo.

La cuarta subescala (control del ambiente) formada por la gestión y administración del tiempo, tareas y recursos del ambiente.

Cada reactivo es contestado sobre la base de la escala Likert. Luego se redactaron reactivos en sentido contrario con el fin que los estudiantes no puedan usar el mismo patrón de respuestas. El tiempo para desarrollar este inventario es de 20 a 30 minutos. El puntaje máximo a obtener es 400 puntos.

La aplicación de éste instrumento en nuestra investigación se llevó a cabo en una prueba piloto que se aplicó a 20 estudiantes; la edad promedio fue de 21 años. 7 estudiantes manifestaron poca claridad de algunas preguntas, Por lo cual, se procedió a reducir el inventario de 80 a 60 preguntas, restando 05 preguntas en cada dimensión o subescalas, Por lo tanto, la calificación máxima será de 300 puntos. El tiempo promedio de respuestas es de 20 minutos aproximadamente, sin embargo, los tiempos no deben ser un obstáculo para captar la mejor información.

- b) El test de ICE de BarOn para la Inteligencia Emocional Descripción del Test de ICE de BarOn: Consta de 133 ítems cortos y tiene un grupo de respuestas de cinco puntos. Se requiere aproximadamente de 30 a 40 minutos para completarlo; sin embargo, no hay límites de tiempo. El ICE de BarOn es adecuado para individuos de 16 años o más.

Características únicas del ICE de BarOn

Lo particular de este instrumento se encuentra en la forma en que combina una variedad holística y ecléctica de observaciones existentes, teorías, estrategias metodológicas, descubrimientos de investigación y una amplia naturaleza multifactorial. Fue diseñado generando ítems que se ajustan a factores específicos operacionalmente definidos, y la selección de estos ítems consideró el análisis estadístico y las opiniones de doctores experimentados y especialistas en recursos humanos. Es la primera prueba empíricamente elaborada y comercialmente disponible para medir la inteligencia emocional. El uso de este cuestionario presenta otras ventajas adicionales:

- Contiene una mayor base de datos normativa de aproximadamente 4000 participantes.
- Está sustentado por más de 17 años de investigación.

- Tiene un alcance multidimensional (una escala CE total, 5 escalas CE compuestas, 15 subescalas CE).
- Tiene un enfoque multicultural e internacional (Información proveniente de los resultados obtenidos en distintos lugares de Norte y Sudamérica, Europa, Asia y África)
- Cuentan con una buena confiabilidad y validez estadística.
- Es versátil (Puede ser utilizado para fines corporativos, educativos, clínicos, médicos y de investigación)
- Es el principal sistema de medición de la inteligencia emocional.
- Es una herramienta de medición no muy extensa
- Es apropiado para la mayoría de individuos de 16 años o más.

Aplicación:

El ICE de BarOn puede ser empleado en muchas formas distintas y para una variedad de propósitos. Es apropiada para fines, educativos, clínicos, médicos y de investigación. Sus usuarios potenciales comprenden a psicólogos, psiquiatras, especialistas en recursos humanos, consultores del desarrollo organizacional, médicos, trabajadores sociales, consejeros vocacionales y consejeros profesionales.

Ficha Técnica del ICE BARON

Nombre original: EQ-i (Baron Emotional Quotient Inventory). Autor: Reuven Bar-On, Ph.D.

Procedencia: Multi-Healt Systems Inc.

Traducción y adaptación para uso experimental y de investigación en el Perú:

Dra. Zoila Abanto Dr. Leonardo Higuera. Lic. Jorge Cueto. Administración: Individual y colectiva.

Duración: entre 20 a 50 minutos Aproximadamente.

Aplicación: 16 años en adelante.

Significación: Evaluación de las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito General y mantener una salud emocional positiva.

2.8. Método de análisis de datos

En la presente investigación se utiliza la estadística descriptiva con la finalidad de obtener la distribución de frecuencias en su expresión porcentual, a través de tablas y gráficos estadísticos, que presenta los resultados, luego se aplicó la correlación de Spearman para medir la relación entre las variables de estudio considerando sus dimensiones.

Validez

Ramírez, (2007) manifiesta que el juicio de experto es una técnica que: ayuda a validar el instrumento; dado que este es sometido a juicio de especialistas en metodología de la investigación, psicólogos, médicos, psiquiatras y otros profesionales que amerite su atención. Estos brindan su opinión referente al contenido y forma del instrumento, así como observaciones y sugerencias para mejorarlo. (p.29)

Hernández y otros (2003) afirman que la validez se refiere al grado en que el instrumento mide la variable realmente (p.118).

En la presente investigación la validación se realiza mediante el juicio de expertos, es decir un grupo de tres expertos darán una opinión sobre el instrumento aplicado en este caso el inventario de Lindner Harris & Gordon y el test de BarOn para revisar su pertinencia, relevancia y claridad, siendo los criterios básicos tomados en cuenta por los expertos.

En el presente estudio se ha realizado el proceso de validación de contenido, en donde se han tenido en cuenta tres aspectos: relevancia, pertinencia y claridad de cada uno de los ítems de los instrumentos.

Tabla 3

Jurados expertos

Experto	Experto	Aplicabilidad
Experto 1 Dr. Felipe Guizgado Oscoco	Metodólogo	Aplicable
Experto2 Dr. Ángel Salvatierra Melgar	Temático	Aplicable
Experto 3 Dr. John Morillo Flores	Temático	Aplicable

Confiabilidad:

En la presente investigación se aplicó la prueba estadística de confiabilidad Alfa de Cronbach a una muestra de 20 estudiantes, los datos fueron tabulados en el software estadístico SPSS 21.0 para su control de calidad y procesamiento.

Según Hernández, et al (2010), la confiabilidad de un instrumento de medición “es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. (p. 200).

Según Hernández (2010), la confiabilidad se refiere al grado en la aplicación del instrumento, repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (p.242)

Tabla 4:

Interpretación del coeficiente de confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Moderada
0,41 a 0,60	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz (2007).

La tabla 4 nos permite analizar los resultados de la prueba Alfa de Cronbach

para cada una de las variables en estudio y sus correspondientes dimensiones.

Tabla 5

Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento que mide la variable 1

Dimensión/variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Aprendizaje Autorregulado	, 823	60

En la tabla 5, la prueba Alfa de Cronbach es igual a , 823 Por lo tanto podemos afirmar que el instrumento que mide dicha variable es confiable.

Tabla 6

Resultado de análisis de confiabilidad del instrumento que mide la variable 2

Dimensión / variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Inteligencia Emocional	, 812	5

Observamos en la tabla 6, que la prueba Alfa de Cronbach es igual a ,812 Por lo tanto podemos afirmar que el instrumento que mide dicha variable es confiable.

2.9 Aspectos éticos

En esta investigación se obtuvo consentimiento o autorización para la observación de los sujetos de estudio. En la tesis se reconoce explícitamente la autoría de aportes de autores que el investigador ha citado y/o consultado. Los contenidos que no son citas de otros autores son obra intelectual del investigador. Asimismo, en el caso de las encuestas administradas en esta investigación, el investigador se compromete a guardar confidencialidad de los datos recogidos en salvaguarda de la integridad personal y constitucional que están comprometidas. Finalmente, el investigador asume la responsabilidad total del trabajo presentado.

III. Resultados

Para la presentación de los resultados, se asumirán las puntuaciones de la variable aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti para lo cual se presentarán en niveles y rangos de cada uno de ellos y para su presentación de las pruebas de hipótesis correspondiente.

3.1.1. Niveles comparativos entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos

Después de la obtención de los datos a partir de los instrumentos descritos, procedemos al análisis de los mismos, en primera instancia se presentan los resultados generales en cuanto a los niveles de la variable de estudio de manera descriptiva, para luego tratar la prueba de hipótesis tanto general y específica.

Presentación de los resultados generales

Tabla 7

Niveles de aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Aprendizaje autorregulado				
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
medio	28	31,8	31,8	31,8
alto	56	63,6	63,6	95,5
muy alto	4	4,5	4,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

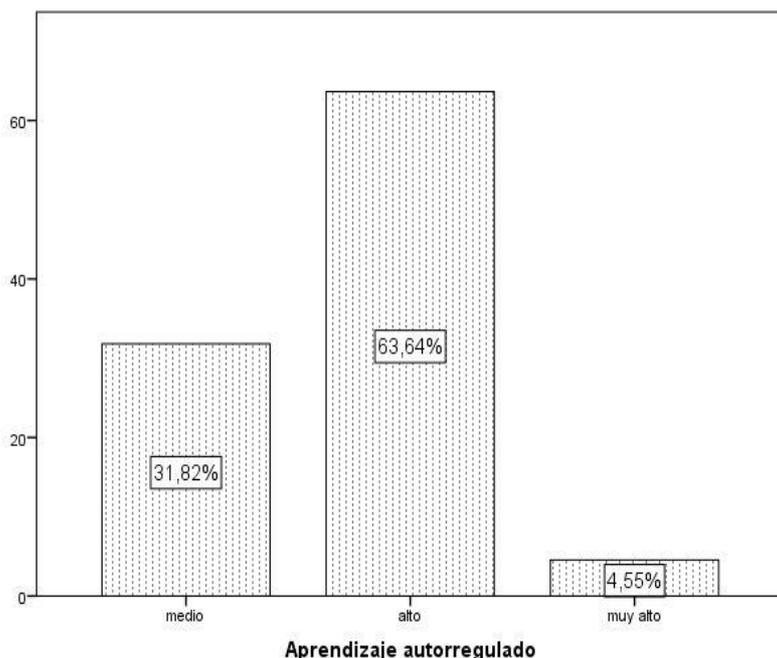


Figura 1, Niveles porcentuales del aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

De los resultados generales que se muestran en la tabla 7 y figura1 se tiene los niveles del aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, en los cuales se observa que el 31.82% de los encuestados tienen nivel medio, el 63.68% presentan alto nivel de aprendizaje autorregulado y el 4.55% presenta un nivel muy alto en el aprendizaje autorregulado

Tabla 8

Niveles de la Inteligencia Emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Inteligencia Emocional				
Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
muy bajo	11	12,5	12,5	12,5
bajo	20	22,7	22,7	35,2
medio	41	46,6	46,6	81,8
alto	12	13,6	13,6	95,5
muy alto	4	4,5	4,5	100,0
Total	88	100,0	100,0	

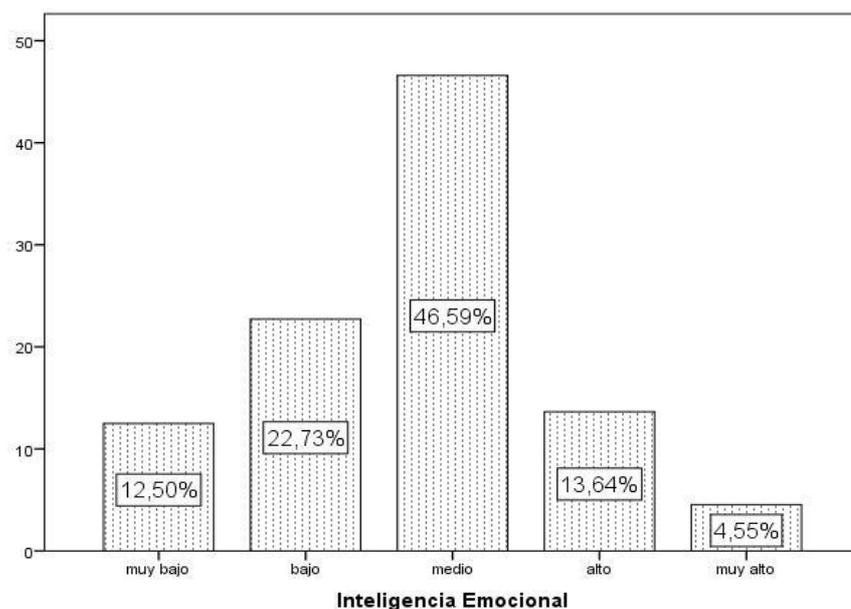


Figura 2. Niveles porcentuales de la Inteligencia Emocional de las alumnas

Así mismo se tiene el resultado general de la inteligencia Emocional que se muestra en la tabla 8 y figura 2, donde el 12.5% de alumnas presenta muy bajo nivel de inteligencia emocional, el 22.73% presenta bajo nivel de inteligencia emocional, el 46.59% presenta medio nivel de inteligencia emocional, el 13.64% presenta alto nivel de inteligencia y el 4.55% presenta muy alto nivel de inteligencia Emocional.

Tabla 9.

Distribución de frecuencias entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas.

		Inteligencia Emocional					
		muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto	
Aprendizaje autorregulado	medio	Recuento	7	7	13	1	0
		% del total	8,0%	8,0%	14,8%	1,1%	0,0%
	alto	Recuento	2	13	27	10	4
		% del total	2,3%	14,8%	30,7%	11,4%	4,5%
	muy alto	Recuento	2	0	1	1	0
		% del total	2,3%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%
Total		Recuento	11	20	41	12	4
		% del total	12,5%	22,7%	46,6%	13,6%	4,5%

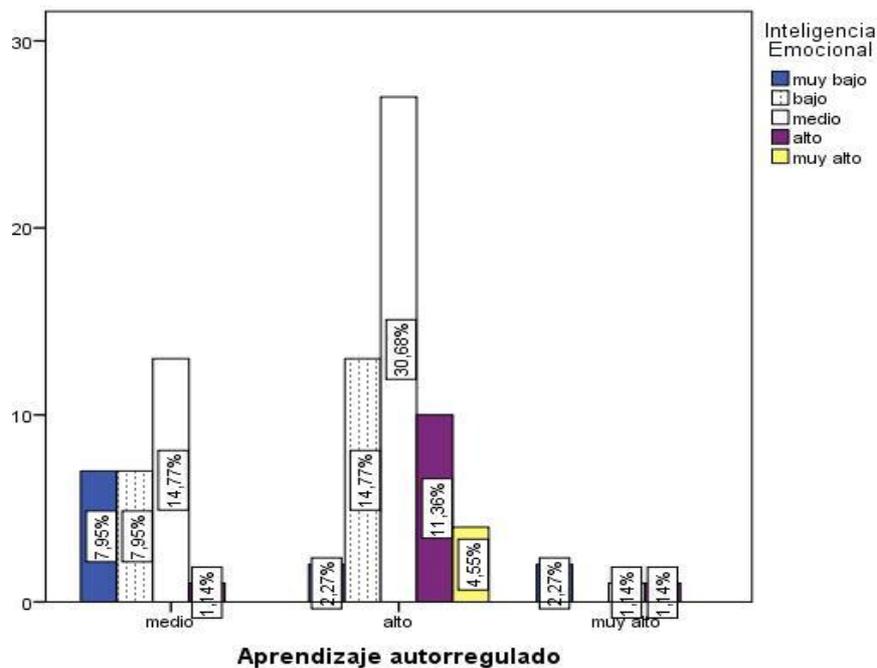


Figura 3: Niveles entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas.

De la tabla 9 y figura 3, se observa que existe buena orientación con respecto al nivel del aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas, donde el 8% de las estudiantes presenta muy bajo nivel de inteligencia emocional y nivel medio de aprendizaje autorregulado, mientras que el 11.4% presenta nivel alto en inteligencia emocional y alto en nivel de aprendizaje autorregulado, y ningún estudiante se ubica en nivel muy alto de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.

4.1.2. Resultado específico entre la ejecución y la inteligencia emocional de los alumnos

Tabla 10.

Distribución de frecuencias entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas

			Inteligencia Emocional				
			muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto
Ejecutiva	muy bajo	Recuento	0	1	0	1	0
		% del total	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%
	bajo	Recuento	0	0	1	0	0
		% del total	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%
	medio	Recuento	4	6	17	2	2
		% del total	4,5%	6,8%	19,3%	2,3%	2,3%
	alto	Recuento	7	13	21	8	2
		% del total	8,0%	14,8%	23,9%	9,1%	2,3%
	muy alto	Recuento	0	0	2	1	0
		% del total	0,0%	0,0%	2,3%	1,1%	0,0%
Total		Recuento	11	20	41	12	4
		% del total	12,5%	22,7%	46,6%	13,6%	4,5%

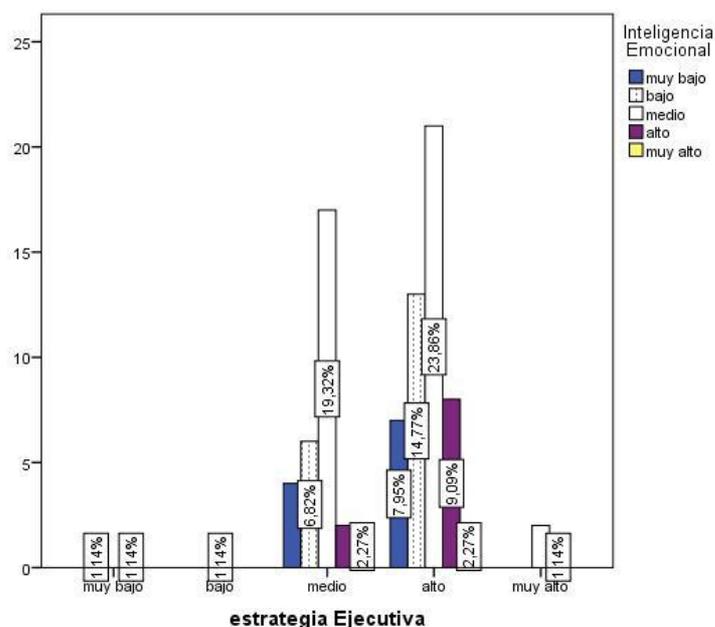


Figura 4. Niveles entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas

En cuanto al resultado específico que se muestra en la tabla 10 y figura 4, se observa que existe buena orientación con respecto al nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión ejecución y la Inteligencia Emocional de las alumnas, a sí se tiene que el 1.1% de las estudiantes presentan bajo nivel de inteligencia emocional y muy bajo nivel de aprendizaje autorregulado, mientras que el 9.1% presenta nivel alto en inteligencia emocional y alto en nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión ejecución. También el 1.1% de las estudiantes se ubica en nivel alto nivel en inteligencia emocional y muy alto nivel en la dimensión ejecución.

4.1.3. Resultado específico entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas

Tabla 11.

Distribución de frecuencias entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas

		Inteligencia Emocional					
		muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto	
Motivación	muy bajo	Recuento	0	0	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
	medio	Recuento	5	4	18	2	1
		% del total	5,7%	4,5%	20,5%	2,3%	1,1%
	alto	Recuento	5	15	22	9	2
		% del total	5,7%	17,0%	25,0%	10,2%	2,3%
	muy alto	Recuento	1	1	1	1	0
		% del total	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%
	Total	Recuento	11	20	41	12	4
		% del total	12,5%	22,7%	46,6%	13,6%	4,5%

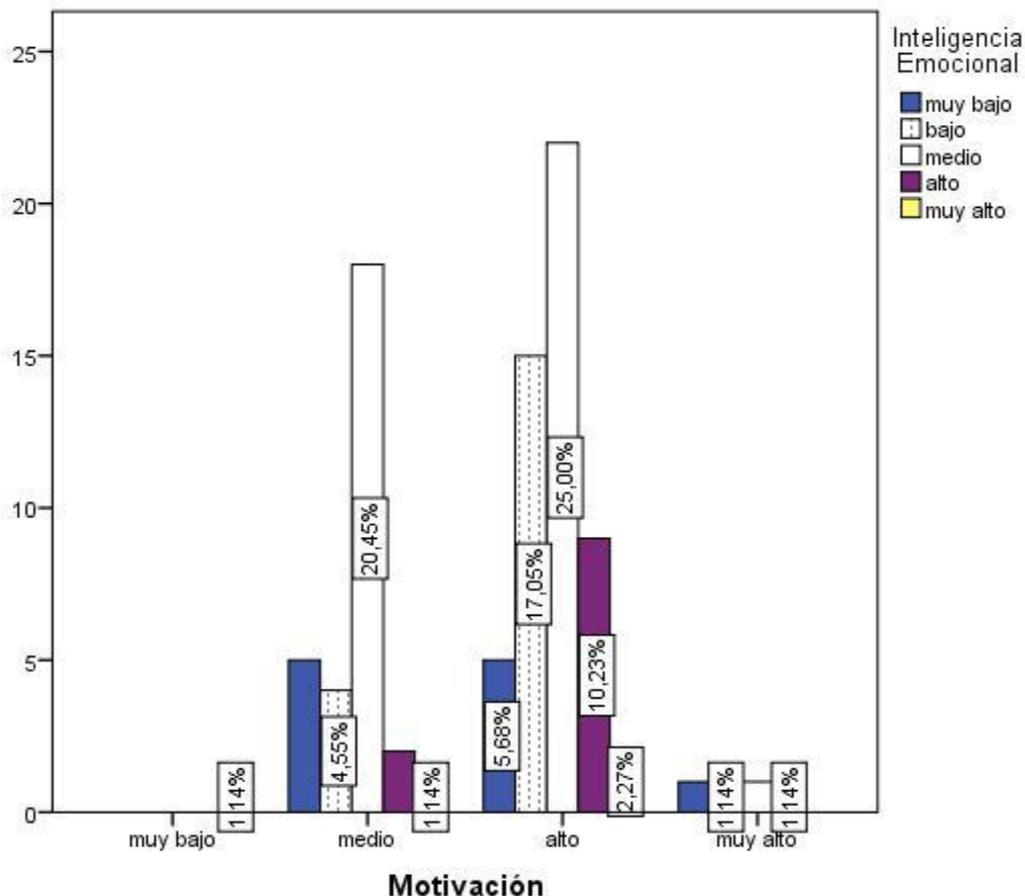


Figura 5. Niveles entre la motivación y la inteligencia emocional de los alumnos

En cuanto al resultado específico que se muestra en la tabla 11 y figura 5, se observa que existe buena orientación con respecto al nivel del aprendizaje autorregulado en la dimensión la motivación y la Inteligencia Emocional de las alumnas, a sí se tiene que ninguna de las estudiantes presenta bajo nivel de inteligencia emocional y muy bajo nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión la motivación, mientras que el 10.2% presenta nivel alto en inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en la dimensión motivación y el 1.1% de las estudiantes se ubica en nivel alto nivel en inteligencia emocional y muy alto nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión motivación.

3.1.4. Resultado específico entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas.

Tabla 12

Distribución de frecuencias entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas

		Inteligencia Emocional					
		muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto	
Cognición	muy bajo	Recuento	1	2	4	2	0
		% del total	1,1%	2,3%	4,5%	2,3%	0,0%
	bajo	Recuento	2	7	11	1	1
		% del total	2,3%	8,0%	12,5%	1,1%	1,1%
	medio	Recuento	6	9	18	3	2
		% del total	6,8%	10,2%	20,5%	3,4%	2,3%
	alto	Recuento	2	2	8	5	1
		% del total	2,3%	2,3%	9,1%	5,7%	1,1%
	muy alto	Recuento	0	0	0	1	0
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%
Total	Recuento	11	20	41	12	4	
	% del total	12,5%	22,7%	46,6%	13,6%	4,5%	

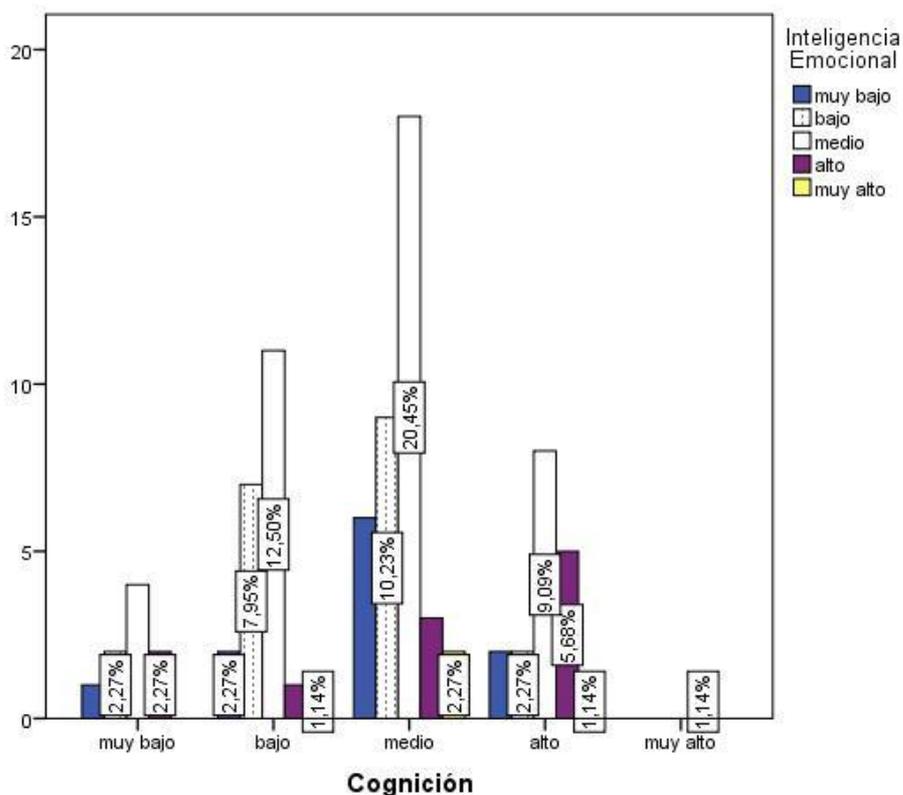


Figura 6. Niveles entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas.

En cuanto al resultado específico que se muestra en la tabla 12 y figura 6, se observa que existe buena orientación con respecto al nivel del aprendizaje autorregulado en la dimensión cognición y la Inteligencia Emocional de las alumnas, se tiene que el 2.3% de las estudiantes presenta bajo nivel de inteligencia emocional y muy bajo nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión cognición, mientras que el 5.7% presenta nivel alto en inteligencia emocional y alto en nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión cognición, también el 1.1% de los estudiante se ubica en nivel alto nivel en inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado muy alto nivel en la dimensión cognición en las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

3.1.5. Resultado específico entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de los alumnos

Tabla 13.

Distribución de frecuencias entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de los alumnos.

		Inteligencia Emocional					
		muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto	
control de ambiente	muy bajo	Recuento	0	1	3	1	0
		% del total	0,0%	1,1%	3,4%	1,1%	0,0%
	bajo	Recuento	0	0	2	0	0
		% del total	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%
	medio	Recuento	4	8	16	7	2
		% del total	4,5%	9,1%	18,2%	8,0%	2,3%
	alto	Recuento	7	9	20	4	2
		% del total	8,0%	10,2%	22,7%	4,5%	2,3%
	muy alto	Recuento	0	2	0	0	0
		% del total	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	Recuento	11	20	41	12	4	
	% del total	12,5%	22,7%	46,6%	13,6%	4,5%	

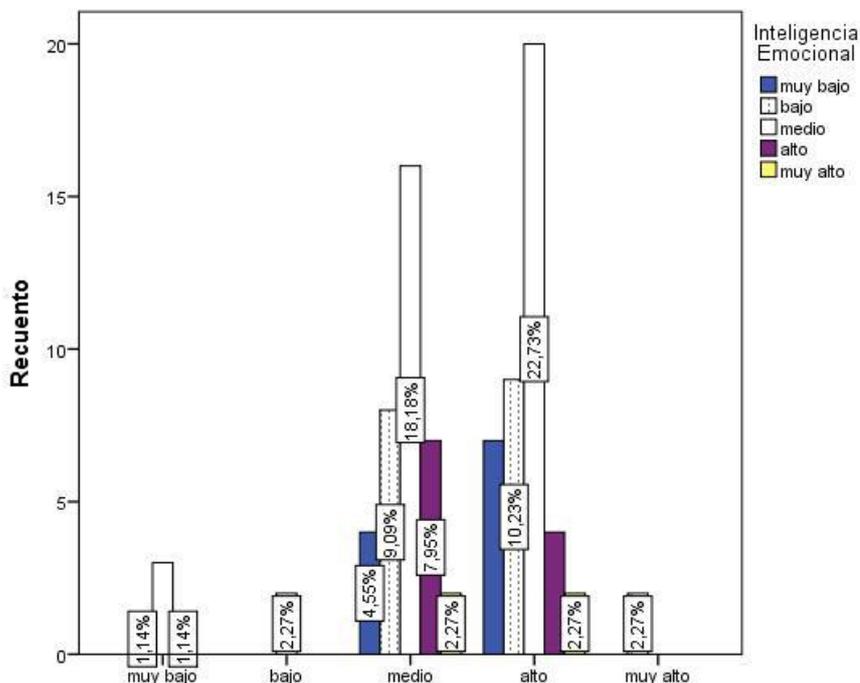


Figura 7. Niveles entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de los alumnos

Finalmente en cuanto al resultado específico que se muestra en la tabla 13 y figura 7, se observa que existe buena orientación con respecto al nivel del aprendizaje autorregulado en la dimensión control de ambiente y la Inteligencia Emocional de los alumnos, se tiene que el 1.1% de los estudiantes presenta bajo nivel de inteligencia emocional y muy bajo nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión control de ambiente, mientras que el 4.5% presenta nivel alto en inteligencia emocional y nivel alto de aprendizaje autorregulado en la dimensión control de ambiente y el 0% de las estudiantes se ubica en nivel alto en inteligencia emocional y muy alto nivel de aprendizaje autorregulado en la dimensión control de ambiente.

4.3. Contrastación de hipótesis

Hipótesis general de la investigación

Ho: No existe relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Tabla 14

Grado de correlación y nivel de significación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas

Correlaciones				
			Aprendizaje autorregulado	Inteligencia Emocional
Rho de Spearman	Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	1,000	,370
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	88	88
	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	,370	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	88	88

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

De los resultados que se aprecian en la tabla adjunta se presentan los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.370, significa que existe una relación baja moderada positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica Especifico 1

Ho: No existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

H1: Existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Tabla 15

Grado de correlación y nivel de significación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas

Correlaciones				
			Inteligencia Emocional	estrategia Ejecutiva
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,488
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	88	88
	estrategia Ejecutiva	Coeficiente de correlación	,488	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	88	88

En cuanto al resultado específico se observa en la tabla los resultados y se presenta los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.488, significa que existe una moderada relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica Especifico 2

Ho: No existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

H2: Existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Tabla 16

Grado de correlación y nivel de significación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas.

Correlaciones				
			Inteligencia	
			Emocional	Motivación
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,303
		Sig. (bilateral)	.	,003
		N	88	88
	Motivación	Coeficiente de correlación	,303	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	88	88

En cuanto al resultado específico se observa en la tabla los resultados y se presenta los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.303, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Hipótesis específica específico 3

Ho: No existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

.H2: Existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Tabla 17

Grado de correlación y nivel de significación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas

Correlaciones				
			Inteligencia	
			Emocional	Cognición
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,360
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	88	88
	Cognición	Coefficiente de correlación	,360	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	88	88

Así mismo en cuanto al resultado específico se observa en la tabla y se presenta los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.360, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica específico 4

Ho: No existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

H2: Existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Tabla 18

Grado de correlación y nivel de significación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas

Correlaciones				
			Inteligencia Emocional	control de ambiente
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,352
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	88	88
	control de ambiente	Coeficiente de correlación	,352	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	88	88

Finalmente en cuanto al resultado específico se observa en la tabla los resultados y se presenta los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.352, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

IV. DISCUSIÓN

Luego del trabajo de revisión de la literatura en cuanto a las variables de estudio y las dimensiones determinadas, se tienen un acercamiento a los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios, estos datos fueron procesados y se determinó las dimensiones de los mismos el cual se llegó a identificar el nivel predominante de las variables siendo estos datos para la contratación de las hipótesis y llevar a cabo el proceso de discusión de los resultados. Así se tiene a.

Ruiz (2009) en su tesis, acerca de la relación entre la autorregulación, la autoeficacia y la percepción del rendimiento académico. Quien manifiesta que existe correlación entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico de las estudiantes evaluadas, dentro del trabajo se tiene la relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti siendo este determinado por el Rho de Spearman 0.370, implica que el aprendizaje autorregulado es el escenario con la inteligencia emocional no están bien emprendidas en la muestra por lo que dentro de las revisión literaria se mostró que una depende de la otra, así mismo dentro del trabajo de investigación en referencia se tiene el estudio correlativo entre la edad y el estado civil, Así las estudiantes de mayor edad tiene mayor capacidad de autorregulación.

Por su parte Pereira (2011) desarrollo su investigación sobre autorregulación académica en los estudiantes de primer año en la facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Quien aplico el cuestionario a 241 estudiantes de los cuales 105 eran de sexo masculino y 136 de sexo femenino, sus edades variaban entre 17 y 25 años edad, llegando a la conclusión que los estudiantes son altamente autorregulados para la ejecución de actividades académicas dentro del trabajo de investigación se trabajó la relación del aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente, así mismo se tiene a la ejecución y la inteligencia emocional una relación de 0.488, en este caso se tiene una moderada relación entre las variables de estudio, implicando que con la dimensión ejecución que consta de las acciones teóricas y prácticas de alguna manera fortalece las acciones para el proceso de autorregulación.

Asimismo, se tiene a Mejía (2014). En su estudio "La autorregulación del alumno-

tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo 2014." Para el recojo de la información utilizó el instrumento presenta una escala de tipo Likert con 20 rubros que miden cuatro factores que determinan la autorregulación académica donde el análisis descriptivo se utilizó la estadística descriptiva que permite señalar las características de la población, similar al estudio emprendido en el estudio en una población de estudiantes en nivel superior, quien arribo a la conclusión, que la autorregulación de los alumnos tutores están en un alto nivel. Los estudiantes investigados aplican la meta cognición académica. También las estrategias de control y verificación son las más utilizadas por los estudiantes, dentro del estudio se tiene la relación entre la motivación y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja determinada por el Rho de Spearman 0.303 este resultado permite contrastar la conclusión con respecto al nivel de la motivación, ya que un estudiante motivado se espera que presenta un nivel favorable de inteligencia emocional por lo que la teoría estaría afirmando esta premisa.

En cuanto a Pérez-Pérez y Castejón (2006 y 2007), en su trabajo sobre la Inteligencia Emocional IE, el coeficiente de inteligencia CI y algunas variables del rendimiento académico quien para medir el rendimiento académico tomaron el número de asignaturas aprobadas hasta el momento y la nota promedio, el resultado muestra que no se halló correlación entre IE y CI, tampoco se encontró relación entre CI y las variables de rendimiento, realizándose así un estudio descriptivo, estas premisa es preocupante por lo que la cognición y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.360, quien se estaría corroborando la afirmación ya que a la no existencia de una relación, se tendría que tampoco existe una regresión que explica la dependencia de una variable sobre la otra.

Así mismo se tiene a López (2008) en su estudio "La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios" la investigación presente es de tipo no experimental. Pues se han medido las variables y no se han manipulado. Busca explicar una variable dependiente (Rendimiento académico) en función a dos variables independientes (Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje), la escala de calificación presenta la puntuación obtenida en el Test de ICE de BarOn. Tipo:

Cualitativo – Cuantitativo Nivel: Ordinal – Intervalo, con respecto a la Inteligencia Emocional General, los estudiantes presentan una Inteligencia Promedio; de igual modo en las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General, al respecto los estudiantes presentan mayor nivel de desarrollo en la inteligencia emocional que los varones ocurriendo lo mismo en las sub-Adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal, este resultado es similar en cuanto a la dimensión del estudio, donde la relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.352, para el estudio se tiene a la relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de 0.488, este resultado hace referencia a que los indicadores de la los procesos de actos ejecutivos de dentro del escenario del aprendizaje autorregulado.

Así mismo se tiene a Cabrera (2011) en su estudio “Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao” el diseño de investigación que se ha considerado para el presente estudio es el diseño descriptivo correlacional, se utilizó una muestra estratificada con afijación proporcional, es decir, la asignación de los alumnos a cada estrato es proporcional al número de individuos que la componen. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el instrumento adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares quien dentro de los resultados muestra la relación estadísticamente significativa entre las variables en mención, También se concluye que hay relación significativa entre el cociente emocional intrapersonal, extra personal, manejo de estrés respecto al rendimiento académico, este resultado corrobora a la de la investigación, del el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos determinada por el Rho de Spearman 0.370, quien muestra una relación baja dentro del escenario académico se tiene que al presentarse una inteligencia emocional el aprendizaje autorregulado estaría de alguna manera relacionada tal como muestra la revisión de la literatura.

Después del estudio de campo y la revisión literaria se llega a ratificar la teoría asumida y se demuestran todos los objetivos de estudio corroborando las discusiones y conclusiones del antecedente de la investigación.

V. CONCLUSIONES.

Primera

El nivel de aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, por predominancia es alto con el 63.68% de las encuestadas, en cuanto a la Inteligencia Emocional el nivel es medio, con el 46.59% de las encuestadas.

Segunda

La relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

Tercera

La relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es moderada determinada por el Rho de Spearman 0.488, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

Cuarta

La relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja determinada por el Rho de Spearman 0.303, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

Quinta

La relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.360 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

Sexta

La relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.352 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

VI. RECOMENDACIONES

Primera

A los directivos y autoridades del ISPP Emilia Barcia Boniffatti propiciar el desarrollo del proceso de ejecución, proceso Meta cognitivo para que el participante reflexione sobre sus procesos cognitivos.

Segunda

Se recomienda a los docentes, ejecutar tareas que permita análisis de la tarea de autorregulación a que el estudiante sea consciente de las limitaciones y posibilidades de las tareas asignadas, bajo las estrategias de construcción, monitoreo. Estrategias de evaluación.

Tercera

A los docentes y coordinadores, monitorear las acciones intencionadas con el fin de lograr las metas del que hacer programado, en cuanto a las recompensas como un aliciente y generar acciones de buenos sentimientos de capacidad.

Cuarta

A los docentes, generar expectativas con el fin de potencializar la inteligencia emocional mediante actividades reflexivas de casos, situaciones de retos para explorar y promover la curiosidad.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Suárez, J. Anaya, D. y Fernández, A. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 19-32.
Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230774002>
- Torrano, F. y Gonzales, M. (2004). El Aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Garello, M y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
- Extremera, N y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 6. (2)
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 14(), 16-20.
- Pool-Cibrian, W y Martínez-Gerrero, J. (2013). Autoaprendizaje y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.

Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Daura, F. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1) ,109-125.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614006>
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>
- Narváez, M y Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6 (11), 115-146.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31161105>
- Peñalosa, E. Landa, P y Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (2), 1-21.
- Garello, M Y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 415-440.

Recuperado de: <http://www.red-u.net/>

Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* (Grado Magister) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recuperado de:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2411/1/Valqui_ze.pdf

López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Grado Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recuperado de:

cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/615/1/Lopez_mo.pdf

Mejía, J. (2014). *La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo 2014.*" (Grado magister). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la asunción.

Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Máyo" – Huaraz*. (Grado Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje autónomo en educación superior*. España: Narcea.

Suarez, J. Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. España: UNED

Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. España: Box Xareu.

III: APÉNDICES

APENDICE 1 : MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Aprendizaje Autorregulado e inteligencia Emocional en las estudiantes del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016

Autor: Javier Aldo Durán Falcón

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General:</p> <p>¿Qué relación existe entre el Aprendizaje autorregulado y la Inteligencia emocional de los alumnos del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti 2016?”</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>1. ¿Qué relación existe entre la ejecución y la inteligencia emocional (IE) de las alumnas del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016?</p> <p>2. ¿Qué relación existe entre la motivación y la inteligencia emocional (IE) de los alumnos del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación existente entre el Aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Determina la relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016.</p> <p>2. Determina la relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas del IESPP</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación positiva entre el Aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1. Existe relación positiva entre la dimensión ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016.</p> <p>2. Existe relación positiva entre la dimensión motivación y la inteligencia emocional de los alumnos del IESPP</p>	Variable 1: APRENDIZAJE AUTORREGULADO				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			-Ejecutivo	Proceso de ejecución, proceso Meta cognitivo, análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo. Estrategias de evaluación	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 29 ,33 ,34 ,41, 45, 49, 53, 57	(1) Casi siempre típico en mí.	Muy bajo [60-107]
			- Motivación	Orientación hacia la meta, recompensas, sentimientos de capacidad.	3, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 36, 39, 43,46, 47, 51, 57	(2) Frecuente mente típico en mí.	Bajo [108-155]
			- Cognición	Proceso cognitivo, atención, almacenamiento de datos, recuperación de datos, ejecución de tareas	2, 6, 7, 10, 14, 18, 26, 30, 38, 42. 50, 52, 54, 58, 59	(3) Algunas veces típico en mí	Medio [156-203]
- Control de ambiente	Empleo del medio ambiente, búsqueda de ayuda, administración del tiempo, administración de tareas.	4, 8, 12, 16, 20,22, 24, 28, 32, 37, 40, 44, 48, 56, 60	(4) No es muy típico en mí.	Alto [204-251]			
			(5)Es típico en mí en lo absoluto	Muy alto [252-300]			

			-Manejo de la tensión -Animo general	•Tolerancia al estrés •Control de impulsos •Felicidad •Optimismo		5. Muy frecuente o siempre	baja (menos de 70)
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
<p>Tipo: Sustantiva</p> <p>Alcance: Descriptiva correlacional</p> <p>Diseño: No experimental corte transversal</p> <p>Método: Hipotético Deductivo con enfoque cuantitativo</p>	<p>Población: 193 Estudiantes del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo No probabilístico.</p> <p>Tamaño de muestra: 88 estudiantes del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” 2016</p>	<p>Variable 1: Aprendizaje Autorregulado</p> <p>Técnicas: observación puntuación y escala de calificación</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Autor. Reinhart Lindner, Harris & Gordon V. 4.01</p> <p>Año: 1992</p> <p>Ámbito de Aplicación: Institución educativa superior Pedagógico público “Emilia Barcia Boniffatti”</p> <p>Forma de Administración: Tratamiento de la información, análisis y presentación de la información</p>	<p>Variable 2: Inteligencia Emocional</p> <p>Técnicas: Observación puntuación y escala de calificación</p> <p>Instrumentos: Test Autor: ICE DE BARON Año: 1993</p> <p>Ámbito de Aplicación: Institución educativa superior Pedagógico público “Emilia Barcia Boniffatti”</p> <p>Forma de Administración: Tratamiento de lo información, análisis y presentación de la información</p>	<p>DESCRIPTIVA: Busca obtener información sobre la población basándose en el estudio de los datos de una muestra tomada a partir de ella.</p> <p>INFERENCIAL:</p>			

**APENDICE 2: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE
APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA Y VALORES	NIVEL
1) La autorregulación y la estrategia Ejecutiva	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de ejecución, proceso Meta cognitivo, análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo. Estrategias de evaluación 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 , 9, 10, 11, 12,13 , 14,15	Siempre (5) Casi siempre(4) A veces(3) Casi nunca(2) Nunca(1)	Muy bajo [60-107]
2) Autorregulación de la Cognición	<ul style="list-style-type: none"> Orientación hacia la meta, recompensas, sentimientos de capacidad 	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Siempre (5) Casi siempre(4) A veces(3) Casi nunca(2) Nunca(1)	Bajo [108-155]
3) Autorregulación de la Motivación y del Afecto	<ul style="list-style-type: none"> Proceso cognitivo, atención, almacenamiento de datos, recuperación de datos, ejecución de tareas 	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	Siempre (5) Casi siempre(4) A veces(3) Casi nunca(2) Nunca(1)	Medio [156-203]
4) Autorregulación de Control del ambiente o del Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Empleo del medio ambiente, búsqueda de ayuda, administración del tiempo, administración de tareas. 	46, 47, 48 ,49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60	Siempre (5) Casi siempre(4) A veces(3) Casi nunca(2) Nunca(1)	Alto [204-251]
				Muy alto [252-300]

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA Y VALORES	NIVEL	
1) Inteligencia intrapersonal	• comprensión de sí mismo	7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116		MUY ALTO	
	• Asertividad	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126			
	• Autoconcepto	11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129			
	• Autorrealización	6, 21, 36, 51, 66, 95, 110, 81, 125	1. Rara vez o Nunca	ALTO	
	• Independencia	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	2. Pocas Veces.		
2) Inteligencia interpersonal	• Empatía	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124	3. Algunas Veces.	PROMEDIO	
	• Relaciones interpersonales	10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128	4. Muchas Veces.		
	• Responsabilidad Social	16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 129	5. Muy frecuentemente o Siempre.		
3) Adaptabilidad	• solución de problemas	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118		BAJO	
	• prueba de la realidad	8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127			
	• flexibilidad	14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131			
4) Manejo de la tensión	• Tolerancia al estrés	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122			MUY BAJO
	• control de impulsos	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130			
5) Animo General	• felicidad	2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120			
	• optimismo	11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132			

APENDICE 3: INSTRUMENTO DE VARIABLES
Inventario del Aprendizaje Autorregulado

Linder, Harris & Gordon V. 4.01

Sexo: M F

Promedio ponderado:

Edad:

Cod. estudiante:

Instrucciones: Por favor leer el enunciado y posteriormente marque con una **X** la respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

a = Casi siempre típico en mí.

b = Frecuentemente típico en mí. c = algunas veces típico en

mí. d = No es muy típico en mí

e = No es típico en mí en lo absoluto.

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

1. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.
a b c d e
2. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.
a b c d e
3. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.
a b c d e
4. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.
a b c d e

5. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.
a b c d e
6. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).
a b c d e
7. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.
a b c d e
8. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?
a b c d e
9. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.
a b c d e
10. Cuando estoy estudiando me aíso de cualquier cosa que pueda distraerme.
a b c d e
11. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.
a b c d e
12. Estudio sólo cuando hay necesidad.
a b c d e
13. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.
a b c d e
14. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.
a b c d e
15. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.
a b c d e
16. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.
a b c d e

17. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.
a b c d e
18. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.
a b c d e
19. Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.).
a b c d e
20. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.
a b c d e
21. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.
a b c d e
22. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.
a b c d e
23. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.
a b c d e
24. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.
a b c d e
25. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.
a b c d e
26. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.
a b c d e
27. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.
a b c d e

28. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.
a b c d e
29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.
a b c d e
30. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.
a b c d e
31. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.
a b c d e
32. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.
a b c d e
33. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.
a b c d e
34. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojead a al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".
a b c d e
35. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.
a b c d e
36. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.
a b c d e
37. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.
a b c d e
38. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.

- a b c d e
39. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.
- a b c d e
40. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.
- a b c d e
41. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo “¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?”
- a b c d e
42. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.
- a b c d e
43. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.
- a b c d e
44. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.
- a b c d e
45. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.
- a b c d e
46. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.
- a b c d e
47. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.
- a b c d e
48. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.
- a b c d e
49. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.
- a b c d e

50. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.
a b c d e
51. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.
a b c d e
52. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.
a b c d e
53. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.
a b c d e
54. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.
a b c d e
55. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.
a b c d e
56. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.
a b c d e
57. Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.
a b c d e
58. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.
a b c d e
59. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.
a b c d e
60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.
a b c d e

INSTRUCCIONES -ICE BAR-ON INTELIGENCIA EMOCIONAL

Ud. Encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léala atentamente y decida en qué medida cada una de ellas describe o no su verdadero modo de ser.

Existen cinco (5) posibilidades de respuesta

- MARCA 1 si tu respuesta es: RARA VEZ O NUNCA
 MARCA 2 si tu respuesta es: POCAS VECES
 MARCA 3 si tu respuesta es: ALGUNAS VECES
 MARCA 4 si tu respuesta es: MUCHAS VECES
 MARCA 5 si tu respuesta es: MUY FRECUENTEMENTE O SIEMPRE

1	Para superar las dificultades que se me presentan, actúo paso a paso	
2	Me resulta difícil disfrutar de la vida	
3	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer	
4	Sé como manejar los problemas más desagradables	
5	Me agradan las personas que conozco	
6	Trato de valorar y darle sentido a mi vida	
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos	
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto (a)	
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones	
10	Soy incapaz de demostrar afecto	
11	Me siento seguro (a) de mi mismo (a) en la mayoría de las situaciones	
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza	
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo	
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas	
15	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.	
16	Me gusta ayudar a la gente	
17	Me es difícil sonreír	
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás	
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles	
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno (a).	
22	No soy capaz de expresar mis sentimientos	
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos	

24	No tengo confianza en mí mismo (a)	
25	Creo que he perdido la cabeza	
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios	
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo	
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí	
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a)	
34	Tengo pensamientos positivos para con los demás	
35	Me es difícil entender como me siento	
36	He logrado muy poco en los últimos años	
37	Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir	
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables	
39	me resulta fácil hacer amigos (as)	
40	Me tengo mucho respeto	
41	Hago cosas muy raras	
42	Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas	
43	Me resulta difícil cambiar de opinión	
44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos	
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar	
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí	
47	Estoy contento (a) con mi vida	
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a)	
49	No resisto al estrés	
50	En mi vida no hago nada malo	
51	No disfruto lo que hago	
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos	
53	La gente no comprende mi manera de pensar	
54	En general espero que suceda lo mejor	
55	Mis amistades me confían sus intimidades	
56	No me siento bien conmigo mismo	
57	Percibo cosas extrañas que los demás o ven	

58	La gente me dice que baje el too de voz cuando discuto	
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	
60	Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor	
61	Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo, aunque en ese momento tenga otro compromiso	
62	Soy una persona divertida	
63	Soy consciente de cómo me siento	
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad	
65	Nada me perturba	
66	No me entusiasman mucho mis intereses	
67	Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir	
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.	
69	Me es difícil relacionarme con los demás	
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy	
71	Me siento como si estuviera separado (a) de mi cuerpo	
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás	
73	Soy impaciente	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres	
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones	
77	Me deprimó	
78	Se cómo mantener la calma en situaciones difíciles	
79	Nunca he mentado	
80	En general, me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan	
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos	
85	Me siento feliz conmigo mismo (a)	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar	
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana	
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado (a)	
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes	

90	Soy respetuoso (a) con los demás	
91	No estoy muy contento (a) con mi vida	
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida	
94	Nunca he violado la ley	
95	Disfruto de las cosas que me interesan	
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	
97	Tengo tendencia a exagerar	
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas	
99	Mantengo buenas relaciones con la gente	
100	Estoy contento (a) con mi cuerpo	
101	Soy una persona muy extraña	
102	Soy impulsivo (la)	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	
104	Considero que es importante ser un (a) ciudadano (a) que respeta la ley.	
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	
106	En general , tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surjan inconvenientes	
107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	
109	No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan	
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad	
113	Los demás opinan que soy una persona sociable	
114	Estoy contento (a) con la forma en que me veo	
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender	
116	Me es difícil describir lo que siento	
117	Tengo mal carácter	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema	
119	Me es difícil ver sufrir a la gente	
120	Me gusta divertirme	
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan	
122	Me pongo ansioso	
123	Nunca tengo un mal día	

124	Intento no herir los sentimientos de los demás	
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida	
126	Me es difícil hacer valer mis derechos	
127	Me es difícil ser realista	
128	No mantengo relación con mis amistades	
129	Mis cualidades superan a mis defectos y éstos me permiten estar contento (a) conmigo mismo (a)	
130	Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente	
131	Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.	
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	
Total		0

APENDICE 4:
CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO (P. Piloto)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	60

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (p. piloto)

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,812	5

APENDICE 5:
 BASE DE DATOS
 DATA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL1	3	5	5	3	3	5	2	4	4	2	2	5	1	4	4	4	3	2	3	2	5	1	5	3	2
AL2	2	3	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4	3	4	2	3	2	4	2	2	3	2	3
AL3	4	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3	4	4	3	1	3	3	3	5	3	4	2	4	3	3
AL4	2	4	3	3	4	5	3	5	4	4	5	4	2	4	1	4	3	4	5	5	4	5	5	4	3
AL5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	3	3	5	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5
AL6	3	3	3	3	4	3	2	4	2	2	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	2	4	5	4	3
AL7	3	3	4	2	5	4	3	4	5	3	2	3	4	3	5	4	3	4	3	3	5	4	5	2	3
AL8	3	4	3	5	3	5	4	3	4	5	4	4	4	5	3	3	3	2	5	5	2	4	5	3	2
AL9	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	2	2	3	4	5	4	3	4	3	2	4	3	3
AL10	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3
AL11	3	3	2	1	3	1	1	2	5	1	5	5	2	3	4	2	2	1	2	2	4	4	1	2	2
AL12	5	4	5	5	5	5	5	3	3	4	4	2	2	5	3	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4
AL13	4	5	4	4	5	5	3	4	4	2	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AL14	5	5	3	2	4	4	5	4	4	4	5	3	3	5	1	3	4	5	5	4	5	3	5	5	5
AL15	3	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2
AL16	4	5	3	4	2	4	3	4	2	5	4	2	5	5	2	4	3	4	5	3	4	2	3	3	3
AL17	4	4	3	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	1	3	4	4	3
AL18	5	3	3	2	3	5	5	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	5	3	5	3	3	5	3	1
AL19	5	4	3	4	4	3	2	4	5	3	4	2	3	5	2	4	4	3	5	5	4	3	5	5	3
AL20	5	3	2	3	4	2	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	4	2	3	2	2	3	5	4	4
AL21	4	3	4	3	3	3	3	5	5	4	3	2	4	3	4	5	4	5	3	5	2	3	4	2	5
AL22	2	3	4	2	4	3	4	4	4	3	4	1	3	4	1	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
AL23	3	5	3	2	3	4	4	1	3	5	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3
AL24	3	4	1	5	4	5	3	3	3	2	2	1	1	4	2	5	2	4	5	5	4	3	5	4	2
AL25	3	5	4	5	3	5	3	5	5	2	4	2	2	4	1	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4
AL26	3	5	3	4	3	3	4	2	4	5	3	5	3	4	5	3	4	3	4	4	5	5	5	3	3
AL27	5	5	3	4	3	3	3	4	5	4	5	3	3	4	2	3	4	5	3	4	3	4	5	3	5
ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL28	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	2	2	4	3	4	3	3	2	2	5	3	3
AL29	4	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
AL30	3	3	5	3	4	5	3	2	4	5	2	5	2	5	1	5	3	3	5	3	3	5	5	5	3

AL31	4	5	3	2	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	2	4	4	5	4	4	4	4	3	4	
AL32	5	5	5	3	4	4	3	4	4	5	4	3	2	4	2	4	5	4	5	5	5	5	5	4	
AL33	3	3	5	5	4	5	4	4	5	3	3	3	2	5	3	4	3	3	5	3	5	3	5	1	
AL34	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5	3	
AL35	5	5	2	5	5	2	2	5	5	3	2	5	3	3	5	5	3	5	2	5	2	5	3	2	
AL36	3	4	4	4	3	4	3	3	4	5	4	3	2	3	3	3	5	4	3	4	3	2	3	3	
AL37	5	4	3	3	1	3	1	2	1	5	3	1	1	5	3	3	2	3	4	2	4	2	3	1	
AL38	5	3	4	3	4	5	3	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	1	4	2	2	3	5	4	
AL39	4	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	
AL40	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	2	4	5	4	4	5	5	5	5	5	
AL41	5	5	4	5	5	5	4	5	5	1	5	5	1	5	2	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
AL42	4	4	3	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	3	
AL43	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
AL44	5	5	3	1	3	3	5	5	3	1	5	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	5	5	3	
AL45	4	3	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4	3	5	1	5	3	5	5	5	5	5	5	5	
AL46	4	5	3	3	3	5	3	5	5	4	2	5	5	5	4	4	3	5	4	5	3	3	4	4	
AL47	3	5	3	2	3	5	2	2	2	5	2	4	2	4	5	4	3	5	5	2	4	3	4	1	
AL48	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	
AL49	3	4	3	2	2	3	2	3	4	3	2	4	4	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	
AL50	4	5	5	4	4	4	3	4	4	3	3	5	5	5	2	4	3	3	3	3	3	4	4	4	
AL51	3	5	3	5	3	5	3	3	3	5	3	5	3	5	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	
AL52	3	5	3	3	3	3	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	
AL53	4	2	2	2	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	2	4	5	5	5	3	4	4	4	2	
AL54	5	5	2	5	4	4	5	2	4	2	4	4	2	2	2	4	4	4	3	3	3	4	5	3	
ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL55	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	
AL56	5	2	4	5	3	5	4	4	3	5	2	4	2	1	2	4	4	5	4	2	5	4	5	5	
AL57	3	2	4	3	3	4	4	4	3	5	4	2	2	3	3	4	4	5	5	4	3	3	5	4	
AL58	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	1	5	1	1	1	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
AL59	4	4	4	3	5	5	5	5	4	5	4	2	2	4	3	4	4	4	3	5	4	5	5	3	
AL60	2	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	
AL61	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	3	3	5	3	4	3	3	5	

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL1	3	5	5	3	3	5	2	4	4	2	2	5	1	4	4	4	3	2	3	2	5	1	5	3	2
AL2	2	3	2	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4	3	4	2	3	2	4	2	2	3	2	3
AL3	4	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3	4	4	3	1	3	3	3	5	3	4	2	4	3	3
AL4	2	4	3	3	4	5	3	5	4	4	5	4	2	4	1	4	3	4	5	5	4	5	5	4	3
AL5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	3	3	5	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5
AL6	3	3	3	3	4	3	2	4	2	2	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	2	4	5	4	3
AL7	3	3	4	2	5	4	3	4	5	3	2	3	4	3	5	4	3	4	3	3	5	4	5	2	3
AL8	3	4	3	5	3	5	4	3	4	5	4	4	4	5	3	3	3	2	5	5	2	4	5	3	2
AL9	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	2	2	3	4	5	4	3	4	3	2	4	3	3
AL10	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3
AL11	3	3	2	1	3	1	1	2	5	1	5	5	2	3	4	2	2	1	2	2	4	4	1	2	2
AL12	5	4	5	5	5	5	5	3	3	4	4	2	2	5	3	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4
AL13	4	5	4	4	5	5	3	4	4	2	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AL14	5	5	3	2	4	4	5	4	4	4	5	3	3	5	1	3	4	5	5	4	5	3	5	5	5
AL15	3	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2
AL16	4	5	3	4	2	4	3	4	2	5	4	2	5	5	2	4	3	4	5	3	4	2	3	3	3
AL17	4	4	3	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	1	3	4	4	3
AL18	5	3	3	2	3	5	5	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	5	3	5	3	3	5	3	1
AL19	5	4	3	4	4	3	2	4	5	3	4	2	3	5	2	4	4	3	5	5	4	3	5	5	3
AL20	5	3	2	3	4	2	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	4	2	3	2	2	3	5	4	4
AL21	4	3	4	3	3	3	3	5	5	4	3	2	4	3	4	5	4	5	3	5	2	3	4	2	5
AL22	2	3	4	2	4	3	4	4	4	3	4	1	3	4	1	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
AL23	3	5	3	2	3	4	4	1	3	5	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3
AL24	3	4	1	5	4	5	3	3	3	2	2	1	1	4	2	5	2	4	5	5	4	3	5	4	2
AL25	3	5	4	5	3	5	3	5	5	2	4	2	2	4	1	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4
AL26	3	5	3	4	3	3	4	2	4	5	3	5	3	4	5	3	4	3	4	4	5	5	5	3	3
AL27	5	5	3	4	3	3	3	4	5	4	5	3	3	4	2	3	4	5	3	4	3	4	5	3	5
ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL28	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	2	2	4	3	4	3	3	2	2	5	3	3
AL29	4	4	4	5	5	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
AL30	3	3	5	3	4	5	3	2	4	5	2	5	2	5	1	5	3	3	5	3	3	5	5	5	3

AL31	4	5	3	2	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	2	4	4	5	4	4	4	4	3	4	
AL32	5	5	5	3	4	4	3	4	4	5	4	3	2	4	2	4	5	4	5	5	5	5	5	4	
AL33	3	3	5	5	4	5	4	4	5	3	3	3	2	5	3	4	3	3	5	3	5	3	5	1	
AL34	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5	3	
AL35	5	5	2	5	5	2	2	5	5	3	2	5	3	3	5	5	3	5	2	5	2	5	3	2	
AL36	3	4	4	4	3	4	3	3	4	5	4	3	2	3	3	3	5	4	3	4	3	2	3	3	
AL37	5	4	3	3	1	3	1	2	1	5	3	1	1	5	3	3	2	3	4	2	4	2	3	1	
AL38	5	3	4	3	4	5	3	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	1	4	2	2	3	5	4	
AL39	4	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	
AL40	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	2	4	5	4	4	5	5	5	5	5	
AL41	5	5	4	5	5	5	4	5	5	1	5	5	1	5	2	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
AL42	4	4	3	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	3	
AL43	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
AL44	5	5	3	1	3	3	5	5	3	1	5	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	5	5	3	
AL45	4	3	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4	3	5	1	5	3	5	5	5	5	5	5	5	
AL46	4	5	3	3	3	5	3	5	5	4	2	5	5	5	4	4	3	5	4	5	3	3	4	4	
AL47	3	5	3	2	3	5	2	2	2	5	2	4	2	4	5	4	3	5	5	2	4	3	4	1	
AL48	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	
AL49	3	4	3	2	2	3	2	3	4	3	2	4	4	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	
AL50	4	5	5	4	4	4	3	4	4	3	3	5	5	5	2	4	3	3	3	3	3	4	4	4	
AL51	3	5	3	5	3	5	3	3	3	5	3	5	3	5	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	
AL52	3	5	3	3	3	3	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	
AL53	4	2	2	2	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	2	4	5	5	5	3	4	4	4	2	
AL54	5	5	2	5	4	4	5	2	4	2	4	4	2	2	2	4	4	4	3	3	3	4	5	3	
ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
AL55	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	
AL56	5	2	4	5	3	5	4	4	3	5	2	4	2	1	2	4	4	5	4	2	5	4	5	5	
AL57	3	2	4	3	3	4	4	4	3	5	4	2	2	3	3	4	4	5	5	4	3	3	5	4	
AL58	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	1	5	1	1	1	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
AL59	4	4	4	3	5	5	5	5	4	5	4	2	2	4	3	4	4	4	3	5	4	5	5	3	
AL60	2	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	
AL61	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	3	3	5	3	4	3	3	5	

ALUMNO	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50
AL1	1	2	3	1	3	3	2	2	3	5	4	2	4	3	1	1	1	3	3	3	5	3	4	3	3
AL2	3	1	2	3	4	4	3	4	2	3	4	3	3	3	2	2	4	3	3	2	3	4	3	2	2
AL3	2	3	2	3	3	2	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2	4	3	4	2	2	3	3
AL4	5	3	3	3	5	4	3	4	4	3	3	2	4	4	3	3	5	4	5	4	3	5	4	3	1
AL5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
AL6	2	3	3	4	3	2	5	2	5	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	4	5	4	3	1
AL7	1	2	4	3	3	3	3	5	4	4	5	4	5	4	5	2	5	3	4	1	3	4	3	2	3
AL8	2	3	2	4	2	5	3	3	4	2	5	5	4	4	4	4	2	3	5	4	4	3	2	3	3
AL9	3	4	3	4	3	4	3	1	3	3	3	4	3	3	3	5	4	3	4	3	4	3	3	3	2
AL10	2	2	3	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	2
AL11	1	2	3	3	3	2	5	3	1	3	2	2	1	1	1	1	1	5	1	3	3	1	2	4	3
AL12	5	1	5	5	5	5	3	4	4	5	5	2	3	5	4	3	5	4	4	3	4	4	5	2	1
AL13	5	2	3	4	4	5	3	4	3	3	4	2	4	4	3	2	2	2	4	2	5	4	3	3	2
AL14	3	2	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	1	5	5	4	4	5	5	4	5	2	2
AL15	3	2	3	2	3	2	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2
AL16	1	1	2	1	3	5	3	5	3	2	5	2	4	4	1	3	4	4	3	4	2	5	3	1	5
AL17	3	2	3	4	3	3	3	4	4	5	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	3	5	4	2	2
AL18	1	3	3	3	1	5	1	1	3	5	3	3	3	3	5	3	5	1	3	5	5	3	1	3	1
AL19	4	2	4	5	5	3	2	4	5	4	4	3	5	4	5	4	4	4	5	1	3	5	4	1	2
AL20	4	1	5	3	5	3	2	4	5	5	4	5	5	4	4	3	2	3	4	3	5	5	3	2	2
AL21	3	3	4	3	3	5	5	3	4	4	3	2	4	4	2	4	2	2	4	3	3	3	4	4	3
AL22	1	3	4	4	3	4	1	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	1	5	4	4	1	3
AL23	3	1	3	3	4	3	4	1	3	5	4	5	4	4	4	3	5	2	3	4	4	5	5	1	2
AL24	3	1	4	5	4	4	1	4	3	5	4	2	5	5	3	1	5	4	4	2	5	5	4	2	1
AL25	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	5	2	3	5	5	3	3	5	5	3	3	3	4	1	1
AL26	4	4	4	4	3	3	5	4	5	3	3	4	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	4	5	1
AL27	4	1	3	4	4	5	2	3	5	4	3	5	3	4	2	4	3	4	5	2	4	1	4	3	1
ALUMNO	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50
AL28	3	4	3	3	3	4	2	3	4	4	4	3	3	5	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	2
AL29	5	1	5	4	5	5	1	5	5	5	5	3	5	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	3	1
AL30	3	1	4	4	4	3	5	5	5	5	5	3	3	5	5	3	5	3	5	1	3	5	5	4	1

AL31	2	2	4	4	3	5	3	5	5	5	5	3	4	5	5	5	3	4	4	1	5	4	5	1	1
AL32	4	3	4	4	5	5	3	3	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	1
AL33	3	1	3	5	1	3	4	4	3	3	3	3	3	5	3	3	5	5	5	1	5	4	3	3	1
AL34	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	5	5	5	3	3	5	3	5	3	3	3	5
AL35	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	3	5	5	2
AL36	3	3	3	3	3	4	2	3	2	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	2	3
AL37	2	2	2	5	4	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	5	3	5	5	4	4	1
AL38	2	5	4	3	4	3	4	4	3	5	3	5	3	5	3	3	2	2	4	5	3	3	4	5	4
AL39	5	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	4	3	4	4	4	1	1
AL40	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	1	2
AL41	5	1	5	5	4	4	1	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	1	4
AL42	3	4	3	4	5	4	4	3	5	5	5	4	5	5	4	3	3	4	4	1	5	5	4	4	1
AL43	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
AL44	5	3	3	3	3	3	1	3	5	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3
AL45	5	1	5	5	1	3	1	3	1	5	3	3	5	5	5	3	5	5	5	1	3	5	5	1	1
AL46	4	3	4	3	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	3	4	4	5
AL47	2	5	3	4	5	5	1	3	4	4	5	5	2	3	3	4	2	4	4	4	4	5	2	3	5
AL48	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
AL49	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3	3	3
AL50	3	5	3	2	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	5	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
AL51	3	4	3	3	5	5	4	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	4	4
AL52	3	4	3	4	3	3	3	3	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	3	2	4	4	4	3	2
AL53	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
AL54	3	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	1	5	1	3	3	1
ALUMNO	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50
AL55	3	3	4	3	4	4	1	2	5	5	2	3	5	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	3	3
AL56	4	2	4	4	1	5	4	2	4	4	5	4	2	1	5	1	4	4	1	1	4	4	3	4	2
AL57	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	5	3	4	4	2
AL58	4	5	4	4	4	5	1	5	5	4	5	1	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	5	1	1
AL59	3	2	3	4	3	5	3	2	5	3	4	3	4	3	4	4	5	3	4	3	5	3	3	4	3
AL60	4	4	4	3	3	5	3	5	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	3	4
AL61	4	3	3	2	5	2	2	3	4	3	2	4	4	3	3	4	2	4	3	2	3	3	4	4	5

AL62	5	3	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	2
AL63	5	1	5	5	5	5	1	5	4	5	5	1	5	5	5	1	5	5	5	4	5	5	5	1	1
AL64	4	2	4	4	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	5	3	5	5	3	3
AL65	2	3	5	5	5	5	3	5	3	5	5	4	5	5	3	3	4	4	5	4	4	5	5	2	1
AL66	4	2	4	2	4	4	1	3	3	1	3	3	3	5	4	3	5	3	4	2	1	2	2	1	1
AL67	3	3	4	5	5	5	4	3	5	5	5	3	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	3	3
AL68	5	4	5	5	4	5	3	5	1	4	4	4	5	5	5	3	2	3	4	5	5	5	4	5	4
AL69	4	1	4	4	5	5	3	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	2
AL70	4	1	4	4	4	5	1	3	3	5	5	1	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	5	1	1
AL71	2	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	4	2	3	4	3
AL72	5	4	4	4	5	3	3	3	5	3	4	3	3	3	4	3	5	4	4	3	4	4	3	4	4
AL73	2	1	3	2	3	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	2	2	3	2	3	3	2	1	3
AL74	1	4	3	5	3	2	2	2	1	2	3	5	2	3	3	1	4	1	2	3	3	4	2	4	1
AL75	4	1	5	5	4	4	1	4	4	3	5	2	2	5	5	4	3	3	4	5	4	4	2	1	1
AL76	5	1	5	5	5	3	1	5	5	5	3	1	4	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	4	4
AL77	1	4	2	4	2	4	2	3	2	5	2	5	5	4	4	1	1	3	4	3	3	5	5	3	2
AL78	2	3	5	3	5	5	3	3	5	5	5	4	3	3	3	5	4	3	5	3	4	5	3	2	2
AL79	3	1	3	3	4	5	2	4	3	3	5	3	4	4	3	5	5	4	4	1	5	4	4	3	3
AL80	4	1	5	3	5	4	4	5	5	5	5	2	3	5	4	1	2	5	5	5	4	5	4	1	1
AL81	5	3	5	5	5	3	3	2	5	5	5	4	5	3	4	1	2	2	2	4	1	5	4	5	3
AL82	3	5	5	4	4	5	3	5	4	3	5	4	5	5	2	4	5	3	5	3	5	3	4	4	2
AL83	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
AL84	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
AL85	3	2	4	2	4	4	3	3	3	4	5	3	3	4	4	4	3	3	3	2	4	3	4	2	2
AL86	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3
AL87	3	3	3	3	4	4	3	3	5	5	4	5	3	4	3	3	3	3	3	4	5	5	3	4	1
AL88	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3

APENDICE 6 certificación de validación

Anexo 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	La autorregulación y la estrategia Ejecutiva							
1	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	✓		✓		✓		
2	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo	✓		✓		✓		
3	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo	✓		✓		✓		
4	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase	✓		✓		✓		
5	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito	✓		✓		✓		
6	Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).	✓		✓		✓		
7	Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado	✓		✓		✓		
8	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	✓		✓		✓		
9	Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.	✓		✓		✓		
10	Cuando estoy estudiando me aislo de cualquier cosa que pueda distraerme.	✓		✓		✓		
11	Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.	✓		✓		✓		
12	Estudio sólo cuando hay necesidad.	✓		✓		✓		
13	Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.	✓		✓		✓		
14	Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.	✓		✓		✓		
15	Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles							

	Autorregulación de la Cognición	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles	✓		✓		✓		
17	Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	✓		✓		✓		
18	Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	✓		✓		✓		
19	Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.).	✓		✓		✓		
20	Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	✓		✓		✓		
21	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.	✓		✓		✓		
22	Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	✓		✓		✓		
23	Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.							
24	Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando	✓		✓		✓		
25	Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando	✓		✓		✓		
26	Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente	✓		✓		✓		
27	Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.	✓		✓		✓		
28	Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse	✓		✓		✓		
29	Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.	✓		✓		✓		

30	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las						
	Autorregulación de la Motivación y del Afecto	Si	No	Si	No	Si	No
31	Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.	✓		✓		✓	
32	Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	✓		✓		✓	
33	Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar	✓		✓		✓	
34	Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema" ..	✓		✓		✓	
35	Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	✓		✓		✓	
36	Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.	✓		✓		✓	
37	Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.	✓		✓		✓	
38	Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.	✓		✓		✓	
39	Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos	✓		✓		✓	
40	Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	✓		✓		✓	
41	Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"	✓		✓		✓	
42	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo	✓		✓		✓	

	el control de mis materias o fechas importantes.						
43	Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.	✓		✓		✓	
44	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.	✓		✓		✓	
45	Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.	✓		✓		✓	
	Autorregulación de Control del ambiente o del Contexto	Si	No	Si	No	Si	No
46	Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico	✓		✓		✓	
47	Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual	✓		✓		✓	
48	Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	✓		✓		✓	
49	Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante..	✓		✓		✓	
50	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo						
51	Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.	✓		✓		✓	
52	Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.	✓		✓		✓	
53	Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.	✓		✓		✓	
54	Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.	✓		✓		✓	
55	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar,	✓		✓		✓	
56	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	✓		✓		✓	

57	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.	✓		✓		✓	
58	Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.	✓		✓		✓	
59	Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase	✓		✓		✓	
60	Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Muy Suficiencia

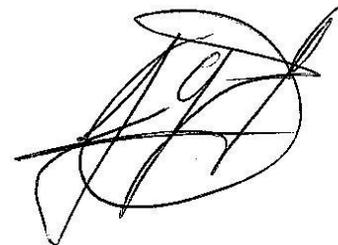
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable [] 21 de Feb del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: Guadalupe Osorio Telpi
 DNI: 39.46.9.557

Especialidad del evaluador: Docente Metodólogo

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

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



ANEXO 6
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Nº	DIMENSIONES / ítems	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Inteligencia intrapersonal							
3	Me resulta difícil disfrutar de la vida.	✓		✓		✓		
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	✓		✓		✓		
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos	✓		✓		✓		
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones	✓		✓		✓		
11	Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones	✓		✓		✓		
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los que en las mías propias	✓		✓		✓		
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para que cosas soy bueno (a)	✓		✓		✓		
22	No soy capaz de expresar mis pensamientos.	✓		✓		✓		
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos	✓		✓		✓		
24	No tengo confianza en mí mismo (a)	✓		✓		✓		
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.	✓		✓		✓		
35	Me es difícil entender cómo me siento.	✓		✓		✓		
36	He logrado muy poco en los últimos tiempos.	✓		✓		✓		
37	Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.	✓		✓		✓		
40	Me tengo mucho respeto.	✓		✓		✓		
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).	✓		✓		✓		
51	No disfruto lo que hago.	✓		✓		✓		
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓		
56	No me siento bien conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
63	Soy consciente de cómo me siento.	✓		✓		✓		
66	No me entusiasman mucho mis intereses.	✓		✓		✓		
67	Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.	✓		✓		✓		
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	✓		✓		✓		
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.	✓		✓		✓		
82	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.	✓		✓		✓		
85	Me siento feliz conmigo mismo (a).	✓		✓		✓		
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado (a).	✓		✓		✓		
92	Prefiero seguir a otros a ser el líder.	✓		✓		✓		
95	Disfruto de las cosas que me interesan.	✓		✓		✓		
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	✓		✓		✓		

100	Estoy contento (a) con mi cuerpo.	✓		✓		✓	
107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.	✓		✓		✓	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.			✓		✓	
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	✓		✓		✓	
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	✓		✓		✓	
116	Me es difícil describir lo que siento.	✓		✓		✓	
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	✓		✓		✓	
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.	✓		✓		✓	
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	✓		✓		✓	
129	Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento(a) conmigo mismo(a)	✓		✓		✓	
	Inteligencia interpersonal	Si	No	Si	No	Si	No
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	✓		✓		✓	
16	Me gusta ayudar a la gente.	✓		✓		✓	
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	✓		✓		✓	
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos.	✓		✓		✓	
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	✓		✓		✓	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista	✓		✓		✓	
39	Me resulta fácil hacer amigos (as).	✓		✓		✓	
44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.	✓		✓		✓	
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.	✓		✓		✓	
55	Mis amistades me confían sus intimidades.	✓		✓		✓	
61	Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo a encontrar a sus padres, aunque en ese momento tenga un compromiso	✓		✓		✓	
62	Soy una persona divertida.	✓		✓		✓	
69	Me es difícil relacionarme con los demás.	✓		✓		✓	
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.	✓		✓		✓	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	✓		✓		✓	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	✓		✓		✓	
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	✓		✓		✓	
99	Mantengo buenas relaciones con la gente.	✓		✓		✓	
104	Considero que es importante ser un ciudadano(a) que respeta la ley.	✓		✓		✓	
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.	✓		✓		✓	
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	✓		✓		✓	
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	✓		✓		✓	
128	No mantengo relación con mis amistades.	✓		✓		✓	

129	Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento(a) conmigo mismo(a)	✓		✓		✓	
	Adaptabilidad	Si	No	Si	No	Si	No
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso	✓		✓		✓	
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto (a)	✓		✓		✓	
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	✓		✓		✓	
15	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que esta pasando	✓		✓		✓	
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.	✓		✓		✓	
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.	✓		✓		✓	
35	Me es difícil entender cómo me siento.	✓		✓		✓	
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.	✓		✓		✓	
43	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.	✓		✓		✓	
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	✓		✓		✓	
53	La gente no comprende mi manera de pensar.	✓		✓		✓	
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	✓		✓		✓	
60	Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor.	✓		✓		✓	
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.	✓		✓		✓	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.	✓		✓		✓	
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	✓		✓		✓	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	✓		✓		✓	
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	✓		✓		✓	
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado (a).	✓		✓		✓	
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	✓		✓		✓	
97	Tengo tendencia a exagerar.	✓		✓		✓	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	✓		✓		✓	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.	✓		✓		✓	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.	✓		✓		✓	
127	Me es difícil ser realista.	✓		✓		✓	
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	✓		✓		✓	
	Manejo de la tensión	Si	No	Si	No	Si	No
4	Sé cómo manejar los problemas más desagradables.	✓		✓		✓	
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	✓		✓		✓	

20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	✓		✓		✓	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	✓		✓		✓	
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a).	✓		✓		✓	
42	Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas.	✓		✓		✓	
49	No resisto el estrés.	✓		✓		✓	
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto	✓		✓		✓	
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	✓		✓		✓	
73	Soy impaciente.	✓		✓		✓	
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	✓		✓		✓	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	✓		✓		✓	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	✓		✓		✓	
102	Soy impulsivo(a).	✓		✓		✓	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	✓		✓		✓	
117	Tengo mal carácter.	✓		✓		✓	
122	Me pongo ansioso.	✓		✓		✓	
130	Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.	✓		✓		✓	
	Animo general	Si	No	Si	No	Si	No
2	Me resulta difícil disfrutar de la vida.	✓	✓	✓		✓	
11	Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.	✓		✓		✓	
17	Me es difícil sonreír.	✓		✓		✓	
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	✓		✓		✓	
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	✓		✓		✓	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	✓		✓		✓	
47	Estoy contento (a) con mi vida.	✓		✓		✓	
54	En general, espero que suceda lo mejor.	✓		✓		✓	
62	Soy una persona divertida.	✓		✓		✓	
77	Me deprimó.	✓		✓		✓	
80	En general, me siento motivado(a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	✓		✓		✓	
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.	✓		✓		✓	
105	Disfruto de las vacaciones y los fines de semana.	✓		✓		✓	
106	En general, tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surjan inconvenientes.	✓		✓		✓	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	✓		✓		✓	
120	Me gusta divertirme.	✓		✓		✓	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Porste suficiencia

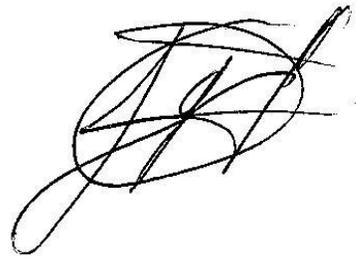
Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable [] 21 de 06 del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: Ornado Osio Felipe
DNI: 3.116.855.7

Especialidad del evaluador: Docente metodólogo

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

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



Observaciones (precisar si hay

suficiencia): SI HOY SUFICIENCIA

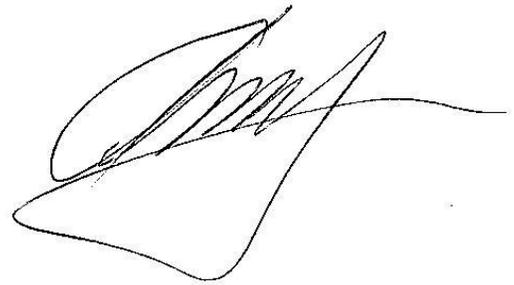
Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable ...16 de 06 del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: SALVATIERRA MAISON ANGEL
DNI: 19873533

Especialidad del evaluador: psicólogo - psicólogo

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

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



Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []
.....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del juez evaluador: Dr. Monillo Flores Jhu
DNI: 10720025

Especialidad del evaluador: Dr. en Administración de la educación
.....

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

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

APENDICE 7

ARTÍCULO CIENTÍFICO

1. TÍTULO

El aprendizaje autorregulado y la inteligencia Emocional

2. AUTOR:

Bach. Javier Aldo Durán Falcón

3. RESUMEN

El objeto de la presente investigación es determinar la correlación entre el Aprendizaje autorregulado con sus dimensiones ejecutiva, cognitiva, motivacional y manejo del contexto, con la Inteligencia emocional en las alumnas de la institución educativa superior pedagógico publico Emilia Barcia Boniffatti. En la tesis se utilizó el método Hipotético deductivo con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, siendo un diseño no experimental. Se utilizó como instrumentos el inventario de Lindner, Harris & Gordon para el aprendizaje Autorregulado y el test de Ice Barón para la inteligencia emocional, ello se aplicó en la muestra de 88 estudiantes a partir de una población finita. Se aplicó la fórmula del coeficiente de relación de Spearman, la cual ha sido procesada en el Programa SPSS. Se encontró que el nivel del aprendizaje autorregulado de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, por predominancia es alto con el 63.68% de las encuestadas, en cuanto a la Inteligencia Emocional el nivel es medio, el 46.59% de las encuestadas. La relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional es baja determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autorregulado, cognitiva, Inteligencia emocional,

4. ABSTRACT |

The present research aims to determine the correlation between self-regulated learning with its executive, cognitive, motivational and context management dimensions, with EmOC in the students of the Public Educational Institution Emilia Barcia Boniffatti. In the thesis we used the deductive hypothetical method with a quantitative approach, of descriptive correlational type, being a non - experimental design.

The Lindner Harris & Gordon inventory for self-regulated learning and the Ice Baron test for emotional intelligence were used as instruments, which allowed the sample data of 88 students to be obtained from a finite population. Likewise, to establish the relationship between variables, the Spearman relationship coefficient formula was applied, which has been processed in the SPSS Program.

It was found that the level of self-regulated learning of the 2016 IESPP students Emilia Barcia Boniffatti, by predominance is high with 63.68% of the respondents; in terms of Emotional Intelligence, the level is medium, 46.59% of the respondents. The relationship between self-regulated learning and Emotional Intelligence is low as determined by Spearman's Rho 0.370, versus (significance level) $p < 0.05$, so we reject the null hypothesis.

5. KEYWORDS

self-regulated learning, cognitive, Emotional Intelligence

6. INTRODUCCIÓN

Actualmente en el ambiente educativo nacional se teoriza y utiliza conceptos como aprender a aprender, cognición, metacognición, desaprender que sugiere que la autorregulación del aprendizaje debe constituir una meta fundamental de la instrucción en especial en el nivel de educación superior.

Las instituciones de educación superior en nuestro medio, desde hace poco tiempo le están dando importancia al hecho que el alumno autorregule su aprendizaje, lo que se evidencia en la reformulación de su modelo pedagógico, cambio curricular y capacitación docente en las teorías psicopedagógicas contemporáneas de aprendizaje, especialmente resaltando la necesidad de partir del conocimiento profundo del estudiante y destacando la importancia y la necesidad de hacerlo sentir protagonista y constructor de su propio aprendizaje.

Trabajamos en la institución superior pedagógico público con una muestra no probabilística de 88 estudiantes de una población total de 193.

Las alumnas de quinto año de estudios no participaron por su ausencia física al cumplir sus prácticas profesionales.

De los resultados generales, sobre los niveles del aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, se observa que el 31.82% de las encuestadas tienen nivel medio, el 63.68% presentan alto nivel de aprendizaje autorregulado y el 4.55% presenta un nivel muy alto en el aprendizaje autorregulado.

Así mismo se tiene el resultado general de la inteligencia Emocional que se muestra en la tabla 8 y figura 2, donde el 12.5% de alumnas presenta muy bajo nivel de inteligencia emocional, el 22.73% presenta bajo nivel de inteligencia emocional, el 46.59% presenta medio nivel de inteligencia emocional, el 13.64% presenta alto nivel de inteligencia y el 4.55% presenta muy alto nivel de inteligencia Emocional.

Existe buena orientación con respecto al nivel del aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas, donde el 8% de las estudiantes presenta muy bajo nivel de inteligencia emocional y nivel medio de aprendizaje autorregulado, mientras que el 11.4% presenta nivel alto en inteligencia emocional y alto en nivel de aprendizaje autorregulado, y ningún estudiante se ubica en nivel muy alto de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.

Los resultados presentan los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.370, significa que existe una relación baja moderada positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

7. METODOLOGÍA

Diseño: No experimental con corte transversal

El diseño de estudio es No Experimental, ya que se observa el fenómeno tal como se dan en su contexto y no manipula ninguna variable.

En la presente investigación la población consta de 193 alumnas de la institución educativa superior pedagógico público “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima. La muestra resultante: 88 alumnas de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti”

Se utilizó el muestreo no probabilístico intencionado y se determinó 88 elementos de muestra. La técnica de recolección de datos, es el proceso organizado que se realiza durante la

recolección de información. En la presente investigación se utilizó la técnica de la observación a través de un cuestionario y test, que ha permitido recabar información para la posterior medición de las variables de estudio, lo cual hace posible llegar al objetivo de la investigación.

Instrumentos de recolección de datos.

a) El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).

Nombre: Inventario del Aprendizaje Autorregulado. El objetivo es determinar la relación entre el aprendizaje. Los autores son Reinhart Lindner, Harris & Gordon V. 4.01, la aplicación es individual y 20 minutos aproximadamente.

Dirigido a jóvenes de 16 años a más. La técnica es la observación y la puntuación y escala de Calificación considera (1) Casi siempre típico en mí, (2) Frecuentemente típico en mí, (3) Algunas veces típico en mí, (4) No es muy típico en mí, (4) Es típico en mí en lo absoluto

b) El test de ICE de BarOn para la Inteligencia Emocional Descripción del Test de ICE de BarOn: Consta de 133 ítems cortos y tiene un grupo de respuestas de cinco puntos. Se requiere aproximadamente de 30 a 40 minutos para completarlo; sin embargo, no hay límites de tiempo. El ICE de BarOn es adecuado para individuos de 16 años o más.

8. RESULTADOS

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general de la investigación

Ho: No existe relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

El grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.370, significa que existe una relación baja moderada positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica Especifico 1

Ho: No existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

H1: Existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

El grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.488, significa que existe una moderada relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

Hipótesis específica Especifico 2

Ho: No existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

H2: Existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

El grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.303, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Hipótesis específica especifico 3

Ho: No existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

.H2: Existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

El grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.360, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre la cognición y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Hipótesis específica específico 4

Ho: No existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

H2: Existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti

El grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman 0.352, significa que existe una baja relación positiva entre las variables, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, existe relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti.

9. DISCUSIÓN

Luego del trabajo de revisión de la literatura en cuanto a las variables de estudio y las dimensiones determinadas, se tienen un acercamiento a los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios, estos datos fueron procesados y se determinó las dimensiones de los mismos el cual se llegó a identificar el nivel predominante de las variables siendo estos datos para la contratación de las hipótesis y llevar a cabo el proceso de discusión de los resultados. Así se tiene a.

Ruiz (2009) en su tesis, acerca de la relación entre la autorregulación, la autoeficacia y la percepción del rendimiento académico. Quien manifiesta que existe correlación entre la autorregulación, autoeficacia y la percepción de rendimiento académico de las estudiantes evaluadas, dentro del trabajo se tiene la relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti siendo este determinado por el Rho de Spearman 0.370, implica que el aprendizaje autorregulado es el escenario con la inteligencia emocional no están bien emprendidas en la muestra por lo que dentro de las revisión literaria se mostró que una depende de la otra, así mismo dentro del trabajo de investigación en referencia se tiene el estudio correlativo entre la edad y el estado civil, Así las estudiantes de mayor edad tiene mayor capacidad de autorregulación.

Por su parte Pereira (2011) desarrollo su investigación sobre autorregulación académica en los estudiantes de primer año en la facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad

Rafael Landívar de Guatemala. Quien aplico el cuestionario a 241 estudiantes de los cuales 105 eran de sexo masculino y 136 de sexo femenino, sus edades variaban entre 17 y 25 años edad, llegando a la conclusión que los estudiantes son altamente autorregulados para la ejecución de actividades académicas dentro del trabajo de investigación se trabajó la relación del aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente, así mismo se tiene a la ejecución y la inteligencia emocional una relación de 0.488, en este caso se tiene una moderada relación entre las variables de estudio, implicando que con la dimensión ejecución que consta de las acciones teóricas y prácticas de alguna manera fortalece las acciones para el proceso de autorregulación.

Así mismo se tiene a Cabrera (2011) en su estudio “Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao” el diseño de investigación que se ha considerado para el presente estudio es el diseño descriptivo correlacional, se utilizó una muestra estratificada con afijación proporcional, es decir, la asignación de los alumnos a cada estrato es proporcional al número de individuos que la componen. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el instrumento adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares

10. CONCLUSIONES

Primera

El nivel de aprendizaje autorregulado de las alumnas 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti, por predominancia es alto con el 63.68% de las encuestadas, en cuanto a la Inteligencia Emocional el nivel es medio, con el 46.59% de las encuestadas.

Segunda

La relación entre el aprendizaje autorregulado y la Inteligencia Emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja determinada por el Rho de Spearman 0.370, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

Tercera

La relación entre la ejecución y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP

Emilia Barcia Boniffatti es moderada determinada por el Rho de Spearman 0.488, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

Cuarta

La relación entre la motivación y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja determinada por el Rho de Spearman 0.303, frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

Quinta

La relación entre la cognición y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.360 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula

Sexta

La relación entre el control de ambiente y la inteligencia emocional de los alumnos 2016 de la IESPP Emilia Barcia Boniffatti es baja y positiva determinada por el Rho de Spearman 0.352 frente al (grado de significación estadística) $p < 0,05$, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

11. REFERENCIAS

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 121-132.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131006>

Narváez, M y Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6 (11), 115-146.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31161105>

Peñaloza, E. Landa, P y Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (2), 1-21.

Garello, M Y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios.

Revista de Docencia Universitaria, 10 (3), 415-440.

Recuperado de: <http://www.red-u.net/>

Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* (Grado Magister) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recuperado de:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2411/1/Valqui_ze.pdf

López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Grado Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Recuperado de: cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/615/1/Lopez_mo.pdf

Lindner, R & Harris, B. (1993). *Enseñanza autorregulado y estrategias de aprendizaje*. Connecticut: Universidad de Connecticut.

Mason, M. (2004). *Estadística para Administración y Economía*. México: Alfa Omega.

Pintrich, P. (1986). *Comprender el aprendizaje autorregulado*. En P. R. Pintrich (ED), *Nuevas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje.: Understanding self-regulation learning*. San Francisco: Jossey-Base.

Rodriguez, L. (2008). *Variables cognitivo-motivacionales, comportamentales y contextuales y su relación con los procesos de autorregulación del aprendizaje en área de las matemáticas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Rodriguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. La Coruña: Universidad de A. Coruña.

Zimmerman, B. (1994). *Las dimensiones de la autorregulación académica, un marco conceptual para la educación*. Hillsdale., N. J: Erlbaum.

Zimmerman. B. & Schunck, D. (1989). *Aprendizaje autorregulado y desempeño académico. La teoría de la investigación y la práctica*. New Cork: Springer- Verlang.

Scott, P. (2007). *El papel de la autorregulación del aprendizaje en la Enseñanza contextual: principios y prácticas para la formación de profesores*. México: Universidad de Nuevo México.

Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: *Más allá del legado de Góleman*. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35 – 40.

Camarero, F. (1999). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología.

DECLARACIÓN JURADA**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo...Javier Aldo Durán Falcón...estudiante (X), egresado (), docente (), del Programa De Maestría en Docencia Universitaria.... de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 07116531, con el artículo titulado

“Aprendizaje Autorregulado e Inteligencia Emocional de las estudiantes de Educación Inicial 2016 de la IESPP “Emilia Barcia Boniffatti”

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría, sin coautores.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha: Los Olivos, 20 de febrero del 2017

Nombres y apellidos: Javier Aldo Durán Falcón