



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de  
una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Camizan Mondragon, Victoria Carolina (orcid.org/0000-0001-7979-1885)

**ASESORAS:**

Mg. Boy Barreto, Ana Maritza (orcid.org/0000-0002-0405-5952)

Dra. Palacios Garay de Rodriguez, Jessica Paola (orcid.org/0000-0002-2315-1683)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencia en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024

### **Dedicatoria**

Quiero dedicar este logro a mis padres, quienes han sido pilares fundamentales en mi vida y han desempeñado un papel crucial en mi trayectoria hacia el éxito profesional. Su influencia ha cultivado en mí un fuerte deseo de alcanzar nuevas metas académicas.

### **Agradecimiento**

Al llegar al término de esta intensa travesía académica, anheló manifestar mi más cándido agradecimiento a aquellas personas, así como a las instituciones que, de manera considerable, han desempeñado un papel esencial en la consecución y ejecución de esta valiosa investigación.

## Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	23
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Variable y operacionalización	25
3.3. Población, muestra y muestreo	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Procedimientos	32
3.6. Método de análisis de datos	32
3.7. Aspectos éticos	34
IV. RESULTADOS	35
V. DISCUSIÓN	48
VI. CONCLUSIONES	61
VII. RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	65
ANEXOS	74

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Población de la investigación	27
Tabla 2 Muestra de la investigación	28
Tabla 3 Validación de los instrumentos	31
Tabla 4 Determinación de la confiabilidad de los instrumentos	31
Tabla 5 Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones	35
Tabla 6 Niveles del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones	36
Tabla 7 Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado	37
Tabla 8 Evaluación de las propias emociones y aprendizaje autorregulado	38
Tabla 9 Evaluación de las emociones de otros y aprendizaje autorregulado	39
Tabla 10 Uso de emociones y aprendizaje autorregulado	40
Tabla 11 Regulación de emociones y aprendizaje autorregulado	41
Tabla 12 Análisis de normalidad de variables y dimensiones	42
Tabla 13 Relación de la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado	43
Tabla 14 Relación de la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado	44
Tabla 15 Relación de la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado	45
Tabla 16 Relación del uso de emociones y el aprendizaje autorregulado	46
Tabla 17 Relación de regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado	47

## Índice de gráficos y figuras

	Pág.
Figura 1 Diseño de investigación	25

## Resumen

El desarrollo de la investigación tuvo como objetivo determinar el nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; llevado a cabo desde la propuesta de una investigación de tipo básico, enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, nivel correlacional y de diseño no experimental, transversal, donde la población la conformaron 154 estudiantes de secundaria y mediante la aplicación de un muestreo probabilístico estratificado, se estableció que la muestra la conformaron 111 estudiantes, además, para recoger información se consideró la escala de inteligencia emocional propuesta por Merino-Soto et al. (2019) y la escala para el aprendizaje autorregulado desarrollado por Chávez y Merino (2015). Respecto a los resultados, se confirmó la existencia de nexo significativo entre las variables, porque la Sig. < ,05; por ello se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente rho = ,771; de tal manera se concluyó que, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional, mayor el fomento del aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado, desarrollo del aprendizaje, proceso educativo.

## **Abstract**

The objective of the research was to determine the link between emotional intelligence and self-regulated learning in students of an educational institution in Huancapi, Ayacucho, 2023; carried out from the proposed basic type research, quantitative approach, hypothetical-deductive method, correlational level and non-experimental, cross-sectional design, where the population consisted of 154 high school students and through the application of a stratified probability sampling, it was established that the sample consisted of 111 students, in addition, to collect information the emotional intelligence scale proposed by Merino-Soto et al. (2019) and the scale for self-regulated learning developed by Chávez and Merino (2015). Regarding the results, the existence of significant nexus between the variables was confirmed, because the Sig. < ,05; therefore, the Ho was rejected, likewise, the rho coefficient = ,771; in such a way it was concluded that, the greater the development of emotional intelligence, the greater the promotion of self-regulated learning in students.

**Keywords:** Emotional intelligence, self-regulated learning, learning development, educational process.



## I. INTRODUCCIÓN

Desde el campo internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la propuesta curricular debe de tomar en cuenta al alumnado como seres completos, estableciendo la reafirmación el principio que toda persona es un ser indivisible, aportando de esa forma al desarrollo de la inteligencia emocional buscando contestación al sentimiento cuyo nexo se da por la soledad, angustia, entre otros., asimismo, se recuerda que la emoción experimentada por el alumnado en actividades educativas puede ser favorable o menoscabar su desarrollo de aprendizaje, por ello, alternativamente no considerarlo o bien subvalorarlo, podría convertirse en pasaporte a lo que pretendidamente enseñado no se pueda traducir en aprendizajes que se desean que el alumnado desarrolle (UNESCO, 2022a).

De similar modo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), da entender que la emoción que se experimenta constantemente y que se puede apreciar como comúnmente, lleva a veces en la persona al no tener dominio, manifestar una reacción no apropiada, pero cuando se está atento a su ocurrencia y se mantiene apropiado manejo se hace uso de la inteligencia emocional, en tal sentido, estudiantes que no desarrollan su autoconocimiento o adecuado grado de motivación, caen en una desestabilización anímica, que conlleva a cierto desarrollo de conflictos, caracterizado en mayor medida por discrepancias, o por coexistencia de tendencia discordante entre diversos estudiantes, siendo de necesidad afrontarlos mediante mediación o resolución que aporte mejora a la interacción y comunicación entre pares (UNICEF, 2020).

Además, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entender la manera como el alumnado aprende y como el profesorado imparte sus enseñanzas es una parte fundamental de la política educacional, por ende, el alumnado merece tener mejor oportunidad en el inicio de su etapa escolar, pero para ello, se debe incorporar un sistema de desarrollo del aprendizaje que aporte al alumnado desde su propia conciencia y fortalecimiento de objetivos personales a establecer procesos autónomos y autorregulados, en tal sentido, se debe involucrar al alumnado en el proceso educativo, haciéndolos consciente de su propio aprendizaje, para ello, es relevante que el profesorado,

asista en mayor medida a determinar procesos de reflexión, que tiene por objeto ir más allá del solo conocimiento aprendido por el alumnado en ese momento, por medio de una diversidad de estrategias cognitivas (OCDE, 2019).

Asimismo, La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) mencionó que el 84.0 % de estudiantes tiene una contestación a apertura a lo diverso, 67.0 % a la autorregulación y 47.0 % es empático, por ende, el rol de la escuela, es relevante para el logro del aprendizaje escolar, no obstante se destaca el papel de proveer oportunidad de aprendizaje integral para el alumnado, pero a pesar de ello, se constata dificultad en la promoción de la habilidad social y emocional, para formar ciudadanos que aporten a resolver problemas a futuro, por ende, el sistema educativa debe necesariamente ampliar su visión de calidad educacional, tomando en cuenta que la escuela y el profesorado son punto clave para promocionar y desarrollar procesos de aprendizaje autorregulado con mirada al siglo XXI.

En cuanto al campo nacional, estudio realizado por la UNESCO (2022b) en Perú, da entender la existencia del impacto del desarrollo social y de la inteligencia emocional del alumnado en su aprendizaje, y en la edificación de la sana convivencia educativa, por tal motivo, comúnmente se encuentra la constante lucha por el manejo del sentimiento del alumnado cuando está bajo presión a medida que incrementa su responsabilidad, presión y demanda de presentación de tareas a tiempo, asimismo, no logra a veces ser escuchado y entendido, no es receptivo a la retroalimentación, evita conflicto o este lo desbordan, y evidencia aislarse ante trabajos realizados en equipo, por ende, resulta oportuno la atención de las primeras señales de baja inteligencia emocional, debido que ello influye sobre el desarrollo de su aprendizaje y cambio de personalidad.

También, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), determinó que el aprendizaje autorregulado, ha surgido de la necesidad de implementar estrategias de índole cognitivo, metacognitivo, motivacional y conductual en el alumnado, para la realización de las actividades proporcionada por el profesorado, debido que se identificó que el alumnado no controlaba ni modificaba el proceso educativo activamente y no planificaba para que logre el resultado académico que se deseaba, desatendiendo principalmente el objetivo de logro, procedimiento de autoeficacia y utilización de estrategia de autorregulación como componentes

propios del aprendizaje autorregulado, así como su vinculación con procedimientos para abordar eficientemente los trabajos propuestos (MINEDU, 2022).

Referente al campo local, en una institución educativa, ubicada en Huancapi, de nivel secundaria, provincia de Fajardo, en el departamento de Ayacucho, persisten problemas vinculados con discrepancias entre el alumnado, debido a la incapacidad de poder entender lo que sienten sus compañeros, así también poseen la creencia de que sus compañeros son muy sensibles, atribuyen a los demás de realizar cosas malas que ocurre o de fracasos, no asumiendo su responsabilidad, algunos tienen mala relación, no alcanzan sus metas de aprendizaje, tienen un vocabulario limitado, siempre están a la defensiva, sienten agotamiento ante el constante contacto social, asimismo, no tienen metas fijas referido a su aprendizaje, evidencian no hacer uso de estrategias para afianzar su aprendizaje, como también no conocen cómo abordar ciertas actividades propuestas por el profesorado.

De tal manera, se ha propuesto como problema general: ¿Cuál es el nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?; asimismo, se propuso como problemas específicos: (1) ¿Cuál es el nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?; (2) ¿Cuál es el nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?; (3) ¿Cuál es el nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?; y (4) ¿Cuál es el nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?

En cuanto a la justificación de la investigación, desde la visión teórica, se realizó porque desde la determinación de procedimientos de búsqueda de conocimiento especializado, en buscadores a escala mundial, se ha construido un componente teórico, que permite profundizar sobre el conocimiento de la inteligencia emocional como del aprendizaje autorregulado, con la finalidad de proporcionar a futuras investigaciones, conocimiento actual, para la realización de nuevas investigaciones teniendo como base los resultados del presente estudio.

Además, también se justificó desde la visión práctica, porque en el momento de establecer evidencias sobre el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado y el aprendizaje autorregulado, se va realizar un informe, el cual va ser presentado a la institución educativa donde se llevará a cabo la investigación, brindando de esa forma, información relevante para oportunamente en conversación con todos quienes integran la comunidad escolar se determinen procesos de mejora o refuerzo de las variables, beneficiando y reforzando a la propuesta de calidad, a la práctica escolar y al alumnado.

Y, de similar manera, se justificó la investigación desde una visión metodológica, porque se desarrollará el estudio bajo el proceso positivista, donde los hallazgos que se fueran a obtener van a estar sustentados objetivamente con la aplicación de instrumentos previamente validados y confiables, los cuales van a brindar credibilidad a lo que se llegue a determinar, permitiendo de esa forma generalizar los resultados a la población, beneficiando a quienes integran la realidad donde se realizó la investigación así como directamente a los escolares quienes son los que directamente se encuentran involucrados con la investigación.

De modo idéntico, se estableció como objetivo general: Determinar el nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; asimismo, se desarrollaron como objetivos específicos: (1) Establecer el nexo de la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; (2) Establecer el nexo de la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; (3) Establecer el nexo del uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; y (4) Establecer el nexo de la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Finalmente, se propuso como hipótesis general: Existe nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; y como hipótesis específicas: (1) Existe nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje

autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; (2) Existe nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023, (3) Existe nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023; y (4) Existe nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

## II. MARCO TEÓRICO

En cuanto a los estudios previos a nivel nacional, se consideró lo realizado por Machuca y Pecho (2023) establecieron el nexo de la inteligencia emocional y el aprovechamiento académico de estudiantes de Ocopilla, ubicado en Huancayo, realizado bajo un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, donde la muestra la conformaron 63 estudiantes, determinados intencionalmente y por cuestiones vinculadas al acceso, asimismo, se aplicó un cuestionario para determinar el nivel de la inteligencia emocional y una prueba objetiva para el aprovechamiento académico, los cuales se validaron y resultados tener alta confiabilidad. En referencia a lo obtenido, el 17.5 % tiene alta inteligencia emocional, y 82.5 % nivel medio, en cuanto al análisis inferencial, se confirmó el nexo entre las variables, siendo este no significativo, porque el valor correlacional fue de 0.211 y una Sig.>0.05, en tal sentido, se confirmó que desarrollar la inteligencia emocional no necesariamente aporta al aprovechamiento académico.

Asimismo, Lupaca et al. (2022) determinaron el nexo de la inteligencia emocional con la propuesta educativa virtual, desde la perspectiva de estudiantes de una escuela de San Martín de Porres, en Lima, estudio de enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, donde para efectos del mismo, se consideró como muestra a 110 estudiantes de los últimos grados de secundaria, quienes contestaron a las preguntas propuestas al aplicar dos cuestionarios, que con anticipación se validaron y evidenciaron ser confiables. Los hallazgos dieron entender que el 34.6 % de estudiantes mencionaron que su inteligencia emocional es baja, 33.6 % en rango medio y 31.8 % alto, además, por intermedio de la prueba de Spearman, se confirmó el nexo entre los fenómenos, debido que la Sig.=0.00 y el valor correlativo = 0.636, entendiéndose, que si el estudiantado evidencia no tener control sobre sus emociones, los esfuerzos realizados bajo un modelo educativo a distancia no van a tener los efectos que se esperan conseguir.

De similar forma, Coba (2022) estableció la correspondencia de la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado, en el alumnado de un colegio de Lima, el cual estuvo realizado desde un enfoque cuantitativo y de nivel correlativo, asimismo, la población la conformaron 105 alumnos y según el propio criterio del investigador, se confirmó que la muestra fue de carácter censal, además, para la recolección de datos se consideraron dos cuestionarios, siendo para la

inteligencia emocional considerado el inventario ICE de Bar-On, y se propuso un cuestionario para el aprendizaje autorregulado. Sobre los hallazgos, el 29.5 % posee baja inteligencia emocional, 60.0 % regular y 10.5 % alto, de igual modo, sobre el aprendizaje autorregulado, 28.6 % posee bajo desarrollo, 60.0 % regular y 11.4 % alto, además, se confirmó la existencia de relación entre las variables, calificada como positiva y de alta intensidad, porque el  $Rho=,818$ ; en ese sentido, si el alumnado posee alta inteligencia emocional también tiene alta autorregulación.

Asimismo, Salcedo y Pérez (2020) determinaron la correspondencia de la inteligencia emocional sobre el aprendizaje de la matemática en el alumnado de secundaria de Lima, llegando a ser desarrollado desde una perspectiva cuantitativa y de nivel correlacional, siendo la muestra compuesta por 226 alumnos, determinados de manera intencional, además, para recabar datos de aplicaron dos cuestionarios un inventario de coeficiente emocional propuesto por Bar-On y un test denominado EVAMAT, para medir el aprendizaje de las matemáticas. Respecto a los resultados, por medio de la prueba de Spearman, se pudo corroborar la existencia de correspondencia de las variables, siendo significativo, positivo pero de baja intensidad, porque el coeficiente  $Rho=,225$ ; lo cual dio entender que el fomento de la inteligencia emocional aporta a desarrollar la competencia matemática del alumnado de secundaria de Lima.

Y, por último, Cama (2019) determinó la correspondencia de la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado en un colegio de Arequipa, desarrollado desde una visión cuantitativa y de alcance correlacional, donde la población lo llegaron a integrar 618 alumnos de secundaria, y por medio no probabilístico, intencional, se confirmó que la muestra fue conformada por 254 alumnos de cuarto y quinto de secundaria, a quienes se les aplicó dos cuestionarios para recabar información. En cuanto a los resultados, 11% posee alta inteligencia emocional, 26 % promedio, 19 % bajo y muy bajo y 25 % atípicamente deficiente, además, 8 % poseen bajo aprendizaje autorregulado, 87 % medio y 5 % alto, finalmente, se confirmó que existe relación entre las variables, calificada como positiva y alta, debido que el coeficiente  $Rho=,783$ ; de tal modo, la promoción de la inteligencia emocional sustentó el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Se ha considerado como estudio a nivel internacional, lo propuesto por Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023) quienes establecieron el nexo

existente de la inteligencia emocional con el proceso educativo, el cual se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, asimismo, como muestra se consideró a 40 alumnos de octavo, noveno y décimo grado de una unidad educativa de Mera, Ecuador, donde a partir de la aplicación del inventario TMMS-24 Y de procesos autorregulativo (IPAA) se pudo recabar datos de las variables respectivamente, dando cuenta que entre las variables, existe relación significativa, positiva pero de baja intensidad, porque la Sig. =,042 y el coeficiente R=,323; de esa manera, se llegó a la conclusión que la existencia de altos niveles de inteligencia emocional, brindan sustento a la mejora del proceso educativo.

De similar modo, Mustofa et al. (2022) establecieron el nexo de la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado, desde la perspectiva de estudiantes de Tasikmalaya, ubicado en Indonesia, realizado desde un proceso de enfoque cuantitativo y de alcance correlativo, cuya muestra fue de carácter intencional, integrada por 39 estudiantes, a quienes mediante la aplicación de dos instrumentos se pudo determinar el nivel de desarrollo de las variables. Referente a los resultados, que se pudieron conseguir, se evidenció que existe nexo positivo y significativo entre los fenómenos, debido que la Sig.=0.00 y la correlación = 0.568, además, el valor de influencia fue de 0.322, en tal sentido, se confirmó que el fomento de procesos educativos bajo el desarrollo transversal de la inteligencia emocional en los estudiantes llega a contribuir en un 32.2 % al desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

También, Almegewly et al. (2022) determinaron el nexo de la inteligencia emocional con el aprovechamiento educativo de estudiantes en Abdulrahiman, ubicado en Arabia Saudita, realizado desde un enfoque cuantitativo y de profundidad investiga correlacional, teniendo como integrantes de la muestra a 204 estudiantes a quienes para la determinación de los niveles de desarrollo de los fenómenos se aplicó una escala de inteligencia emocional de autoinforme propuesto por Schutte, y se revisaron los calificativos obtenidos por los estudiantes para determinar el aprovechamiento educativo. En referencia a los resultados, a partir del análisis inferencial, se obtuvo que existe nexo entre las variables, siendo valorado como significativo y positivo, porque la Sig.= 0.00 y el coeficiente = 0.279, de tal manera, se confirmó que el estudiantado con altas calificaciones escolares es debido a que demuestran poseer alta inteligencia emocional.



Asimismo, Habibi et al. (2022) establecieron el nexo del aprendizaje autorregulado con la procrastinación escolar, desde la participación de escolares de escuelas secundaria en Ngoro Mojokerto, ubicado en Indonesia, realizado desde una perspectiva cuantitativo y de nivel correlativo, cuya participación fue de 830 estudiantes, a quienes para determinar los niveles de desarrollo, se aplicó una escala de aprendizaje y una de dilatación académica en formato virtual, distribuido por los grupos de WhatsApp del estudiantado. Respecto a los resultados, el 1.1% manifestó que el aprendizaje autorregulado fue bajo, 72.0 % en modo tasa y 26.9 % alto, asimismo, se confirmó la existencia de nexo entre los fenómenos, puntuado en -0.408 con una Sig.=0.00, en tal sentido, se confirmó que el desarrollo del aprendizaje autorregulado aporta a que los estudiantes lleguen a procrastinar.

Finalmente, Rameli y Sinivashom (2020) establecieron el nexo de la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado con el estrés, en estudiantes de escuelas de Malasia, desarrollado bajo un enfoque cuantitativo y de nivel correlativo, cuya muestra estuvo compuesta por 388 estudiantes del distrito de Pasir Gudang, a quienes por intermedio de la aplicación de un instrumento denominado WLEIS, se determinó el desarrollo de la inteligencia emocional, una escala de aprendizaje autorregulado y una escala de examinación del estrés (ExamSS). En cuanto a los resultados, se verificó que existe nexo entre la inteligencia emocional y el estrés, valorado en 0.186, y una Sig.=0.032, y entre el aprendizaje autorregulado y el estrés en 0.373 (Sig.=0.010), en tal sentido, se pudo apreciar, que fomentar el desarrollo tanto de la inteligencia emocional como del aprendizaje autorregulado en los estudiantes causa que se desarrolle el estrés.

En referencia al soporte teórico, se tomó en consideración como base para el sustento del estudio de la inteligencia emocional, a la teoría de inteligencias múltiples, desarrollada por Gardner, la cual brinda detalles sobre una diversidad de niveles de la inteligencia y capacidad de las personas, considerándolo como algo que no es unitario, sino que se evidencia fragmentada la habilidad de la persona para aplicar su conocimiento a determinadas problemáticas o producciones de basta utilidad, por ende ante la propuesta de Gardner, se tenía anteriormente en consideración que el desarrollo de la inteligencia era una forma integral de intervenir o ajustar el ideal dirigido a cuestiones en específico, pero Gardner, propuso una diversidad de inteligencia, de la cual la persona posee mayor fortalecimiento en

alguno, pero que también se une a esta para enfocarlo a un hecho (Hikal, 2020).

También, se tomó en consideración la teoría de inteligencia emocional, sustentada por Goleman en el año 1996, quien explicó que el avance en tal campo de conocimiento, tiene la particularidad de incluir una perspectiva de parte emocional y afectivo de los seres humanos, donde al mismo tiempo intenta proporcionar descripciones y explicaciones del cómo la razón y las emociones se unifican y llegan a desarrollar componentes distintivos en la inteligencia de las personas, de tal manera, se comprende a la inteligencia emocional, bajo lo mencionado por Goleman, como las capacidades de reconocimiento y manejo del sentimiento, motivación y monitoreo de los vínculos, también reconociéndose como base del sentir empático, porque implica que se oriente hacia las habilidades que se desarrolla al vincularse con otros (Román et al., 2021).

Asimismo, se sustentó el desarrollo de la inteligencia emocional, bajo la teoría de las emociones, sustentada por James Lange, en el año 1884, quien sustentó que el efecto de procedimientos corporales llega a producir experiencias emocionales, teniendo como inicio la perspectiva fisiológica emocional, lo cual proporciona sostén a la modificatoria del cuerpo, donde se llega a sentir y percibir desde dentro durante tal procedimiento de cambio corporal (Tenorio, 2022). Por lo manifestado, se entiende que las emociones, son producidas por una diversidad de reacciones, de tono fisiológico, expresivo y comportamental, siendo las emociones, solo las sensaciones que se tienen de ciertos cambios mientras tales se han de producir, es así que, Collazos et al. (2021) da entender que las emociones y la conciencia de la misma, apoya a estar concentrado en la actividad de aprendizaje, impulsando a que la persona se sienta motivada.

Referente a los modelos sobre inteligencia emocional, se llegó a analizar el propuesto por Mayer y Salovey, en el año 1997, quien propuso cuatro ramas, que se pasan a describir: (a) Percepción, centrado en las habilidades de identificación de la propias emociones y la de otros, (b) Facilitación emocional, referido al conocimiento del estado emocional, que facilita la resolución de problemáticas de forma eficaz, (c) Comprensión y análisis, basado en la evidencia que la persona posee la capacidad de reconocimiento, etiquetación de la emoción, interpretación, variabilidad y transición de lo que siente, y (d) Regulación, referido a la capacidad, de flexibilidad de lo que siente la persona, como de gestión de su propia emoción y

de otras personas (Muquis, 2022).

Otro modelo para la determinación de los niveles de inteligencia emocional, es el desarrollado por Baron, en el año 2006, quien considero una propuesta mixta, debido que contiene una variedad de componentes, de índole cognitivo, de la personalidad y actitud, lo cual precisa una diversidad de capacidades base que llegan a representar el elemento esencial de la inteligencia emocional y elemento facilitador, que no es parte de la inteligencia emocional en sí, evidenciando poseer cinco elementos meta-factoriales:

(a) Elemento intrapersonal, reconocido como la capacidad para entender lo que se siente, luego expresarlo lo que se siente o lo que se quiere decir de uno mismo, (b) Elemento interpersonal, referido a la capacidad de entender el sentimiento de los demás y asociarse efectivamente con las personas, (c) Elemento Adaptabilidad, capacidad para el manejo de los cambios y resolución de problemáticas de índole inter o intrapersonal, (d) Elemento Manejo de Estrés, capacidad para el manejo y control de la emoción, para que se desarrolle actividades favorables y no favorables a la persona y (e) Elemento Estado de ánimo, capacidad para la generación de estados anímicos positivos y desarrollo de la motivación para el fomento de actividades propias (Plata et al., 2021).

En cuanto al soporte epistemológico, para proporcionar soporte al estudio de la inteligencia emocional, se consideró el argumento proporcionado por Sfetcu (2020) quien manifestó que una conceptualización adyacente a la inteligencia emocional es la apatheia, traducido de manera incompleta, por apatía e indebidamente por indiferencia, considerado como el estado de la mente, no perturbada por la pasión, siendo percibida como cualidad caracterizada por la sabiduría filosófica, donde Aristóteles la considera virtud, justo medio entre los excesos y la deficiencia emocional, implicando la gestión de la reacción emocional o egoísta ante ciertos acontecimientos externos que no llegan a ser controlados por las personas.

De igual modo, Jain (2021) refiere que el afecto influye sobre la interpretación de la emoción, percepción, información o el conocimiento, que en general se vinculó con apego sea bueno o malo a la persona, objeto, idea, etc., en tal sentido, el estado de ánimo y el sentimiento tiene nexos con el aspecto afectivo de la personalidad de las personas, debido que en una serie de investigaciones se ha confirmado que los

ánimos y las emociones llegan a afectar de forma directa a la habilidad cognitiva o a la función de la memoria, es decir, que los seres humanos tienen a olvidar muy rápido ciertas cosas cuando está expuesto a estímulos que afecte a su estado emocional, contrariamente afecta positivamente su ánimo en el momento que recuerdan las cosas mejor, por ende se evidencia un vínculo del proceso cognitivo con el desarrollo de la inteligencia emocional.

Referente a la base conceptual, Huamán et al. (2021) hicieron énfasis en el desarrollo de la inteligencia emocional, dando entender que son las capacidades de percepción, uso, comprensión, gestión y control de lo que uno mismo siente, por ende, todo ser humano, que ha desarrollado alta inteligencia emocional, posee la capacidad de identificación de su emoción y de los seres que lo rodean, dando cuenta que el conocimiento emocional que posee, se utiliza para poder impulsar su pensamiento y actitud conductual, llegando a diferencias entre la emoción y el reconocimiento apropiado del mismo, adaptándolos a una variedad de contextos.

Por tal motivo, la inteligencia emocional aporta a las personas interactuar con la particularidad del estudiantado para predecir el nivel de compromiso de los mismos con el desarrollo de su propio aprendizaje, es decir, que el vínculo entre el sostén todo quien conforma la comunidad escolar, y los criterios considerados de compromiso con el desarrollo de su aprendizaje se modera con el fomento de la inteligencia emocional (Mérida et al., 2020). Asimismo, Extremera et al. (2019) confirmaron que la inteligencia habilidad, se aceptó como desafíos constantes, que son asumidos por las personas para supervivir, por ello surge la necesidad de adquirir nuevo conocimiento para que se genere cierto comportamiento y se logre usar toda la potencialidad emocional que existe para responder de manera apropiada cada desafío que se llegue a suscitar.

Por otro lado, Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) establecieron que la inteligencia emocional, se basa en el desarrollo de capacidades que debe poseer el estudiantado para hacer efectivo manejo eficaz de sus sentimientos y emociones, bajo un procedimiento adaptativo a nuevos ambientes donde llega a interactuar con otros, teniendo como base el dominio inherente a su ser (intrapersonal), y vínculos con personas semejantes a él (interpersonal), además, de la aplicación de métodos efectivos que minimice el impacto (adaptabilidad) y sobre contestaciones apropiadas a cierta presión en diferentes ambientes (manejo de estrés),

especialmente positivo (estado de ánimo), cuya finalidad según Ain et al. (2021) deriva en la toma de decisión asertiva, para que se mantengan los nexos personales con salud y gestión de la emoción favorable.

Además, Vásquez et al. (2022) sostuvieron que la inteligencia emocional, es el factor punto clave que incide sobre la repercusión del bienestar tanto social como mental del estudiantado, lo que aporta facilidad a la comprensión del ambiente donde se desenvuelve y sentar bases a la toma de decisión acertada ante una serie de situaciones de conflicto que llegan a surgir a diario, en ese sentido, el fomento de la inteligencia emocional, apoyo al desarrollo de la persona, en una diversidad de particularidades en su cotidianidad, incidiendo sobre el aprendizaje mediante la motivación y afrontamiento de la frustración, proporciona control sobre sus emociones, desarrollo y difusión del sentido de alegría y fomento del comportamiento de empatía, que es solo un listado de competencia emocional, cuyo dominio aporta a sentirse mejor preparado para participar en sociedad.

Cabe agregar, que principales problemas actuales, se centraliza en la reducción del dominio emocional, desarrollado por el estudiantado, por tal motivo, se presentan a partir de la baja atención de desarrollo de la inteligencia emocional, problemas vinculados con la manera de comportarse agresivamente de los estudiantes, desarrollo de conflicto interpersonal, que no solo ha manifestado en el seno familiar, sino en contextos sociales y en mayor énfasis en las escuelas, (Segura et al., 2020). Asimismo, diversos estudios, aportaron a deducir la existencia de una serie de particularidades que aporta a la inteligencia emocional, el cual es el sostén afectivo y familiar, ambientes sociales, y desarrollo de la habilidad social, por ende, aporta a la acción de mejor forma frente a circunstancia negativa que suele presentarse al interactuar, por ende, se establece que el estudiantado posee buena relación con el ambiente social y familiar, que tiene una mejor probabilidad de adquisición de altos niveles sobre el dominio emocional (Antonio et al., 2020).

Cabe agregar, que es realmente incidente también determinar la relevancia del profesorado y de la práctica escolar, para el fomento de la inteligencia emocional, porque su trabajo y compromiso con el mismo, exige altos grados de susceptibilidad de lo que uno siente y de lo que siente el estudiantado, demandando de esa forma una apropiada calidad de relación interpersonal, que se debe desarrollar dentro de la escuela, por lo mencionado, se entiende que el proceso

pedagógico exige de manera constante que se controle la conducta emocional, debido que es una praxis de índole cognitivo y emocional, donde se determina las necesidades de desarrollo emocional, para la mejora del proceso educativo dentro del ambiente escolar, y desarrollar la convivencia armónica con todo quien conforme la comunidad escolar (Puente et al., 2023).

De similar modo, para Padilla y Sandoval (2022) en la actualidad, dentro de las aulas, se evidencia comúnmente la existencia de ciertas problemáticas asociadas a las conductas, como al estrés, cierto estado de depresión o ansiedad del estudiantado, desencadenado por la evidente necesidad de desarrollar procesos que aporten al fomento de la inteligencia emocional, lo cual pone difícil que el estudiantado se concentre y se motive a participar constantemente en el desarrollo de actividades propuestas por el profesorado, de tal manera, se evidencia claro la urgencia de tomar acciones que apoyen a mitigar tales situaciones, basado en trastornos, drogadicción, entre otros.

Por lo mencionado, se reconoce lo relevante de entablar procesos educativos que incidan sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, porque reflexionar en cómo se desarrollan las prácticas educativas en el estudiantado, ha aportado a que el profesorado denuncie centrar su proceso educativo únicamente en la materia académica ordinaria, que no aporta a la atención suficiente de fomento integral de las generaciones a futuro, en tal sentido, una educación emocional, propugna en prevenir, al apostar en el desarrollo personal del estudiantado, el cual no es sencillo, debido que adquirir y usar competencias idóneas oportunamente no se compara con aprender conceptos o procedimiento, sino implica una mayor complejidad, por ende, debe proporcionarse múltiple oportunidad en la que poner la competencia emocional en práctica y llegar a utilizarlas en diversos contextos sociales (Pérez y Filella, 2019).

Respecto a las dimensiones, se consideró la escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS), propuesto en el año 2002, la cual posee cuatro componentes, que se pasaron a describir:

La primera dimensión es la evaluación de las propias emociones, relacionada con la conciencia del porqué la persona está sintiendo tales sentimientos u otros, llegándolos a comprender de manera plena lo que está sintiendo, mencionándolos para su mayor conocimiento (Merino-Soto et al., 2019).

Además, evaluar sus emociones, se basa en percibirlas, es decir, darse cuenta de la sensación corporal concatenada a la experiencia emocional, como también reconocerlas e identificar la emoción propia, sin que se disocie de ello y comprenderlas y analizarlas (Hernández-Jorge et al., 2021). Y finalmente Teruel et al. (2019) mencionó que la evaluación de las emociones centrado en uno mismo se refiere a la medición en que el alumnado llega a percibir y comprender lo que está sintiendo en momentos dados y conocimiento a profundidad del mismo.

La segunda dimensión es la evaluación de las emociones de otros, referido al sentimiento de alegría, reconocimiento de las emociones de las personas que lo rodean por la forma como lo comparten, asimismo, se vincula con la buena observación al sentimiento de otros, y a la actitud de empatía y sensibilidad ante las emociones de los demás (Merino-Soto et al., 2019). Asimismo, para Turiel et al. (2019) la valoración de la emocionalidad que se centra en otros enfatiza en la medición en que la persona percibe y entiende de la emocionalidad de quienes están compartiendo el mismo espacio. De igual modo, se evidencia al constantemente reconocer la emocionalidad de sus pares por la forma de comportarse, tener habilidad para observar la emocionalidad, sentirse sensible al sentir de otros y comprenderlos bastante bien (Carranza-Esteban et al., 2022).

La tercera dimensión es el uso de emociones, referido a la plena comprensión de las emociones de otras personas con quien comúnmente guarda una estrecha relación, asimismo, se basa en la fijación de objetivos e intento de mejora para alcanzarlos, automotivación, y altos niveles de ánimo para intentar hacer las actividades lo mejor que pueda (Merino-soto et al., 2019). Cabe mencionar, que utilizar las emociones, radica en desarrollar su seguridad ante ciertos obstáculos a su creatividad, también se verifica al tener sensibilidad y capacidad de indagar, como te tomar la iniciativa (Hernández-Jorge et al., 2021). En tal sentido, se entiende como la habitualidad de fijarse metas e intentar hacer lo mejor para alcanzarlo, siempre automotivarse mencionándose así mismo que puede lograrlo y hacer las cosas mejor (Carranza-Esteban et al., 2022).

La cuarta dimensión es la regulación de emociones, relacionado con la capacidad de control del temperamento y manejo de la dificultad razonablemente, asimismo, se refiere al dominio de la propia emoción, al estado de calma con rapidez ante situaciones de enfado (Merino-Soto et al., 2019). Además, agregar,

que para Turiel et al. (2019) la regulación emocional, se enfoca en uno y en otros, es decir, que em medida que uno regula su propia emocionalidad para que alcance metas y apoye a regular para que otros alcancen sus metas. Por último, deriva del control del temperamento y manejo de dificultad de forma razonada, controlas su emocionalidad, siempre calmarse rápidamente y tener dominio de su emocionalidad cuando está enfadado (Carranza-Esteban et al., 2022).

De igual modo, sobre el sustento teórico, se consideró como bases para desarrollar el conocimiento del aprendizaje autorregulado, a la teoría de autorregulación educativa, desarrollado por Zimmerman en el año 2001, quien manifestó que la autorregulación es el procedimiento conformado por el pensamiento autogenerado, emoción y acción que se planifica y adapta de forma cíclica para la determinación y de metas personales, por ende, es considerado como estrategia para aprender, que el estudiantado activa en el momento que está realizando ciertos trabajos para alcanzar sus objetivos fijados por ellos mismos, por ende, actualmente, se ha determinado que poseer la capacidad de autorregulación adecuada de las actividades resulta fundamental para la mejora del rendimiento escolar del estudiantado en todo nivel educacional (López-Angulo et al., 2020).

Además, uno de los enfoques que sustenta al aprendizaje autorregulado, es el fenomenológico, debido que es importante la motivación, para la regulación del propio comportamiento, generado por lo necesario de auto-actualizarse, ello debido a la evidente necesidad que poseen los estudiantes de sentirse que tienen la competencia y capacidad para resolver diversos conflictos, asimismo, la teoría postula que lo que induce a las personas a autorregular su emoción, cognición y acción, resulta de la necesidad de reducción de discrepancia entre su yo y el yo ideal, por ello, una diversidad de estilo llega a desarrollarse en función al modelo que la persona pretende imitar, por ende, toda persona en ambientes en lo que pretende imitar, puede ser guía que apoye a la autorregulación, emergiéndose cierta representación del real yo compartido (Panadero y Alonso, 2021).

Aportando a lo mencionado, también se consideró a la teoría sociocognitiva, como sustento para desarrollar el aprendizaje autorregulado, considerado como componente crucial para tomar conciencia sobre el proceso de autorregulación, llegando a comprenderse una de las tres etapas, que llegan a componer el procedimiento autorregulador, siendo este la de auto-reflexión, la cual es la última,



donde el estudiantado llega a reflexionar acerca de lo que ha hecho y las producciones finales obtenidas en comparación a los modelos realizados en la mente, asimismo, en las otras fases, se evidencia la monitorización, que se trata de un proceso relacionado con la supervisión, donde el estudiantado revisa mecánicamente su trabajo, en ese sentido, la presente teoría, toma en cuenta la toma de conciencia de los procesos fundamentales autorreguladores, del aspecto cognitivo, emocional y conductual integrando componentes de otros teoremas (Roselli et al., 2022).

Por otro lado, uno de los modelos de desarrollo del aprendizaje autorregulado, fue establecido por Winne y Hadwin, en el año 1998, donde determinaron cuatro etapas recursivas: (a) Definir la actividad, referido a la identificación, de la condición interna y externa para la realización de la actividad, por ende, identificar ciertas condiciones aporta a edificar una representación de la actividad, el reto, dificultad y alcance, (b) Determinación de objetivos y planeación, basado en la representación se edifica la actividad anterior, determinando objetivos o estándares y construyendo un plan que aporte a que se alcance tal objetivo, (c) Implementar la estrategia, referida a la ejecución de lo planificado y a la implementación de estrategias, que aporten a resolver la actividad, a partir de una serie de tácticas u operaciones cognitivas y (d) Adaptación metacognitiva, fomentado al final de realizar la ejecución, donde se revisa la operación y producto que se generó con anterioridad (Valencia-Serrano, 2020).

Además, otro modelo para el momento del aprendizaje autorregulado, vinculado a planear, monitorear y evaluar, comprende cinco pasos: (a) Desarrollo y activación del conocimiento previo, componente fundamental en el proceso educativo, debido a que todo conocimiento se edifica desde lo que el estudiantado sabe, (b) Explicación de la estrategia, donde el estudiantado y profesorado discute acerca de lo relevante de aprender las estrategias de cursos particulares y proporcionar explicación del aporte de la estrategia, (c) Modelar la estrategia, inicia con la participación docente tomando el papel del estudiante para proporcionar mayor credibilidad, (d) Memorización de la estrategia, apoyo de técnicas memorísticas para aprender el proceso de la estrategia y (e) Apoyo a la estrategia, medida en que el estudiantado aprende se necesita apoyo al intento para consolidar los pasos de la estrategia (Flores y Alcivar, 2023).

De idéntico modo, Robles (2022) desde su investigación llegó a establecer ciertos componentes que proporcionan sustento a la determinación del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje: (a) Ejecutivo, que mide el procedimiento de ejecución, sustento del proceso metacognitivo, fomentado de manera consciente o deliberadamente, (b) Cognitivo, hace énfasis en el proceso cognitivo, automático o de habitualidad que incluye atender, almacenar y recuperar datos, (c) Motivación, referido a la creencia y cuestión de motivación personal, como es la atribución y orientación al abordaje de los objetivos establecidos y (d) Control, hace énfasis en aspectos de dominio y uso del ambiente, búsqueda de apoyo, y manejo del tiempo, manejo de las actividades y recursos.

Referente al soporte epistemológico que aporta sustento a la investigación sobre el aprendizaje autorregulado, se reconoce la utilización de herramientas como sostén para que el estudiantado pueda gestionar el tiempo, los cuales aportan al monitoreo del tiempo dedicado al estudio del estudiantado y su constante participación en los trabajos propuestos que deben realizar en un tiempo previamente establecido, en tal sentido, el movimiento conocido como Quantified-self, traducido como cuantificación personal, aporta al monitoreo de información influyente en el desarrollo de actividades a diario, por medio de la utilización de medios tecnológicos, que en la actualidad es muy popular en diferentes ambientes, pero en mayor medida en el educacional, el cual implica el control de la creencia de desarrollo motivacional de autoeficacia (García-Marcos et al., 2020).

Asimismo, la adhesión de la perspectiva de desarrollo competencial, en todo nivel escolar, demanda cambios sobre la mirada educativa vigente, donde ciertos modelos se basa en el estudiantado y en lo que aprende, desplazando lo tradicional que se centraba en el profesorado, de tal manera, el saber aprender, se ha constituido como una competencia trabajada transversalmente, para el ámbito educativo, porque no solo se asocia con el proceso cognitivo, sino que llega a trascender hacia lo metacognitivo, como el aprender para el buen vivir, autorregulación del aprendizaje, y cohesión en sociedad, por ende, al tener tal sustento y para que se incluya en el sistema escolar, debe lograrse óptimamente articularlo e integrarlo al sustento teórico acorde a la necesidad del aprendizaje autorregulado (Rosales-Marquez et al., 2023).

En referencia a la base conceptual, según Torres (2021) el aprendizaje

autorregulado hace énfasis en la determinación de procedimientos para fomentar el aprendizaje, donde el propio escolar determina sus metas para posteriormente supervisar, regular y controlarlas, siendo el estudiante el encargado del paso dado vinculado a los objetivos y a la motivación que tiene en marcha, en tal sentido, se puede también considerar como la conceptualización-sistema, relacionado al dominio en general de los comportamientos académicos por medio de procedimientos interactivos, entre una diversidad de sistematizaciones de dominio, como lo es la atención, metacognición, motivación, emoción, y acción, el cual considera algún nivel de meta, el específico de cada actividad realizada, meta intermedia y meta de gran relevancia o de sentido propio.

Aportando a la conceptualización, la perspectiva de Valencia-Serrano (2020) aporta a determinar al aprendizaje autorregulado, como el abordaje autónomo, realizado por el estudiantado de ciertas actividades o situaciones que lo llevan a desarrollar su aprendizaje, tal proceso realizado autónomamente, permite previamente determinar objetivos, planificar y desplegar estrategias, para que se logre tales objetivos, llegando para ello, a supervisar la estrategia y el esfuerzo desplegado para resolverlo, así como al revisar que realiza y que aprende con el abordaje de ciertas actividades, por ende, tal abordaje autónomo tiene implicancia en la creencia motivacional positiva, vinculado a la autoeficacia, valoración de la actividad, interés y orientación a abordar los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a lo manifestado por Demuner-Flores et al. (2023) y a partir de la combinación del concepto de autonomía y estrategia para aprender, se llega a conceptualizar al aprendizaje autorregulado, referido a la toma de conciencia del estudiantado sobre su propio proceso cognitivo y socioafectivo, es decir, que el estudiantado se llega a responsabilizar de organizar, planeas, realizar y valorar su experiencia de aprendizaje, llegando en consecuencia de lo manifestado a aprender a determinar objetivos y trabajos para la culminación de su actividad, realizar el monitoreo y avance de tal actividad y de ser el caso llegar a redireccionarla y evaluar su efectividad al desarrollar la actividad.

Por otro lado, lo investigado por Flores y Alcivar (2023) dan entender que el aprendizaje autorregulado, posee tres elementos, referido a la actividad cognitiva, metacognitiva y motivacional, es decir, que la cognición, considera la habilidad necesaria para la codificación, memorística y recojo de datos, contenido en la

mente a largo plazo, además, la metacognición, considera la habilidad que aporta al estudiantado a poder comprender y realizar el seguimiento del proceso cognitivo y el aspecto motivacional, considera la creencia y actitud que cambia la utilización y fortalece el fomento de la habilidad cognitiva y metacognitiva.

En ese sentido, la autorregulación de los aprendizajes, se considera un fenómeno influyente sobre el éxito escolar del estudiantado, porque diversas investigaciones han fundamentado con gran amplitud lo relevante del desarrollo de una serie de estrategias autorreguladoras para que se logre la exigencia académica de los diversos niveles escolares (Devos y Van Keer, 2019). Por su parte, según Sáez-Delgado et al. (2022) la autorregulación posee tres fases cíclicas, (a) Disposición, donde el estudiantado prepara su estudio y dispone a analizar la actividad, planeas y determinar objetivos, (b) Ejecución, donde el estudiantado realiza la actividad y despliega cierta estrategia personal cognitiva y metacognitiva, y (c) Evaluación, donde el estudiantado emite un juicio sobre la actividad y el resultado que llegó a obtener.

Asimismo, para que los aprendizajes se puedan considerar autorregulados, debe de abordarse ciertos aspectos, que se van a clarificar: (a) Estrategia para la autorregulación del aprendizaje, referido a la acción o procesos cuya meta es la adquisición de datos o habilidades, basado en lo que considera el estudiante como ente activo, con fin y percepción instrumental, (b) Percepción de autoeficacia, referido a la perspectiva del estudiantado sobre su capacidad para realizar con éxito la conducta o acción que produzca el resultado que se desea obtener, y (c) Compromiso de logro de objetivos académicos, el objetivo académico como la calificación, estimas sociales u oportunidad de trabajo luego de graduarse, puede ser variado por su naturalidad y tiempo para alcanzarlo (Robles, 2022).

Para Terry y Tucto (2022) el estudiantado que sabe autorregular lo que está aprendiendo mejora de manera significativa el desarrollo de estudio, apreciándose un buen nexo y significativo del aprendizaje autorregulado con el área cognitivo y motivacional, que aportan al buen aprovechamiento académico, por tal motivo, aplicar de manera adecuada los componentes que aportan a la autorregulación, aporta al logro del cumplimiento de la meta escolar, propuesta a un inicio.

Además, el aprendizaje autorregulado, ofrece ciertos procedimiento de representación de la diferencia individual al momento de aprender, a partir de la

implementación de ciertos cambios en la práctica común, que llega a reflejar la necesidad individual del estudiantado, por ende, a medida que los escolares controlan su aprendizaje, son capaces de trazarse ciertas metas definidas que aporta a la mejora y adquisición de ciertas habilidades, por ende, definitivamente, los aspectos centrales del aprendizaje autorregulado, es que todo escolar tiene la potencialidad para que alcance sus metas asociadas a ciertos aprendizajes, por medio del dominio de su situación de aprendizaje (Marcelo y Rijo, 2019).

Respecto a las dimensiones, en la presente investigación, se tomó como punto base para medir al aprendizaje autorregulado, a la escala denominada Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ), la cual fue analizada por Chávez y Merino (2015) y que contiene dos dimensiones:

La primera dimensión es el control del aprendizaje, referido a la promoción del estudiantado sobre la gestión del recurso y medio que dispone para desarrollar su aprendizaje, además, se basa en la integración de recursos para desarrollar procesos reflexivos sobre el aprendizaje, promoción del estudiantado para la definición de sus objetivos y motivación para responsabilizar al estudiantado sobre el desarrollo de su propio conocimiento (Chávez y Merino, 2015). Asimismo, se refiere a la participación y colaboración en trabajos de clase por ser normativas de clase, asimismo, enfatiza en el comportamiento en clase para el desarrollo de su aprendizaje (Conesa y Duñabeitia, 2022). También, desde el control del aprendizaje se evidencia la integración de una particularidad de disposición manifestando factores como los objetivos, motivación, expectativa y creencia o ideal de desempeño y planeación (León-Ron et al., 2020).

La segunda dimensión es la autonomía del aprendizaje, referido a la construcción del desarrollo de actividades, cuya particularidad enfatiza en la voluntad, intención y análisis, implicando que el alumnado este cómodo con la toma de la rienda de su conocimiento colaborando con el profesorado en diseñar, impartir y evaluar el aprendizaje, así como también, se basa en la descripción del proceso de aprendizaje y clasificación vinculado al aprendizaje general o actividades de aprendizaje desarrolladas particularmente (Chávez y Merino, 2015). Además, se refiere a la participación autónoma porque siente que es divertido aprender, disfrute de realizar sus actividades y de contestar preguntas complicadas (Conesa y Duñabeitia, 2022). También asociado al autocontrol y auto-observación mediante

auto-instrucción, imaginación y organización del ambiente (León-Ron et al., 2020).

### III. METODOLOGÍA

El estudio tuvo como base al paradigma positivista, debido que se examinó el concepto de la inteligencia emocional y del aprendizaje autorregulado, desde la profundización de su historia a partir de una serie de visiones con basto rigor alineado con un proceso hipotético-deductivo, cuya base fue verificar de hipótesis a priori, y examinar los fenómenos desde la aplicación de instrumentos. Al respecto, para Park et al. (2020) manifestaron que el positivismo, tiene como centro de investigación y finalidad, identificar la correspondencia de los fenómenos, mediante la aplicación de instrumentos, que brindan sustento a los hallazgos provenientes de muestras establecidas, determinan una generalización, replica de hallazgos y experimentación, es decir, que a partir de tales descubrimientos se va a llegar a generalizar los hallazgos, proporcionando respuesta al problema establecido.

También, se estableció que el enfoque fue el cuantitativo, porque se usó un método numérico y estadística, para la medir y analizar los datos obtenidos sobre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado, por ende, se tuvo la idea de cuantificar a los fenómenos y establecer posibles relaciones entre los mismos, determinando supuestos previos y búsqueda de la comprobación de los mismos mediante técnicas con soporte estadístico. Para Romero et al. (2022) los estudios cuantitativos, es un proceso subyacente a investigaciones en donde para determinar la realidad se usa instrumentos de cuantificación, obteniendo de esa forma, posibles patrones de comportamientos que aportan bases para describir, predecir, y buscar generar nuevo conocimiento por enfoque sistemático.

Asimismo, el método fue el hipotético-deductivo, porque se estableció de hipótesis desde el conocimiento de supuestos universales y empíricos, llevándolos a contraste con la meta de comprender el comportamiento de la inteligencia emocional y del aprendizaje autorregulado, explicando qué lo llegó a originar y su causa que lo alienta con el objetivo de proporcionar contestaciones a lo previamente propuesto. De lo manifestado, se comprende según Sánchez (2019) que los estudios realizados bajo el método hipotético-deductivo, aporta a determinar conclusiones particulares que son los supuestos que se pretenden falsear para poder contrastar su verdad, en caso de no serlo, aporta al incremento del componente teórico en donde se originó.

### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

#### **3.1.1. Tipo de investigación**

La investigación fue de tipo básico, porque se aportó a la mejora del sustento científico, para clarificar la comprensión y predecir el comportamiento de la inteligencia emocional como del aprendizaje autorregulado, por ende, se enfocó en la creación y desestimación del apoyo teórico que explicó el comportamiento de los fenómenos que se observaron en la investigación. En tal sentido, Hadi et al. (2023) mencionaron que los estudios denominados básicos, no brindan solución a problemáticas ni apoyan a que se resuelvan, debido que sirven como sustento teórico para otros estudios, en tal sentido, aportan al desarrollo del componente teórico, permaneciendo en él, sin ninguna finalidad práctica o de resolución.

También, la investigación fue de nivel correlacional, debido que, en tal nivel investigativo, no existió estimulación alguna o cierta condición experimental, a la que someter a la inteligencia emocional o al aprendizaje autorregulado, porque los participantes fueron encuestados en su ambiente natural, sin que se altere ninguna situación, por ende, la finalidad del estudio fue conocer cuál fue el comportamiento de un fenómeno, de acuerdo al otro fenómeno que se pretende correlacionar. Sobre lo mencionado, Arias et al. (2022) se refirió a las investigaciones correlacionales, como los estudios donde no se bosqueja a los fenómenos como independiente o dependiente, solo se vinculan ambos fenómenos, donde también se revela la no existencia de prevalencia o relevancia de algún fenómeno o diferencia de hallazgos si cambian de orden los fenómenos.

#### **3.1.2. Diseño de investigación**

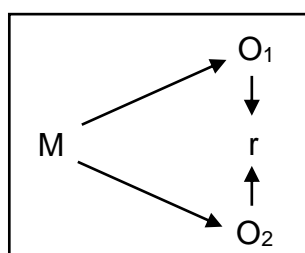
Cabe agregar, que la investigación fue de diseño no experimental, debido que el proceso de recojo de datos, se realizó sin que se manipule de forma deliberada la medición de la inteligencia emocional como del aprendizaje autorregulado, debido que solo se observó a tales fenómenos, como están dados en su ambiente natural, para posteriormente analizarlos. Aportando a lo mencionado, según Ruiz y Valenzuela (2022) las investigaciones no experimentales, aportan a la observación del fenómeno de investigación o acontecimiento, tal y como se llega a desarrollar en su ambiente con naturalidad, para posteriormente por diversos medios llegar a ser analizados.



Y como punto final, la investigación fue de corte transversal, debido que el proceso de recojo de datos, se dio en un momento previamente establecido, es decir, en un único momento, cuya finalidad radico en describir a la inteligencia emocional y al aprendizaje autorregulado, para analizar su interrelación en el momento que se estableció con anticipación, es decir, que se asemeja a tomarse una foto de algo que llegó a suceder. Referente a lo mencionado, Cvetkovic-Vega et al. (2021) manifestaron que el componente clave que define a los estudios transversales es el cómo evaluar, dado en un tiempo determinado.

### Figura 1

*Diseño de investigación*



Donde:  $O_1$ , es la medida de la inteligencia emocional,  $O_2$ , es la medida del aprendizaje autorregulado, M, son los participantes y  $r$ , es la correlación de  $O_1$  y  $O_2$ .

### 3.2. Variable y operacionalización

#### Variable 1: Inteligencia emocional

**Definición conceptual:** Es la capacidad de percepción, uso, comprensión, gestión y control de lo que uno mismo siente, capacidad de identificación de su emoción y de los seres que lo rodean, dando cuenta que el conocimiento emocional que posee, se utiliza para poder impulsar su pensamiento y actitud conductual, llegando a diferencias entre la emoción y el reconocimiento apropiado del mismo, adaptándolos a una variedad de contextos (Huamán et al., 2021).

**Definición operacional:** La inteligencia emocional, se va a medir al aplicar un cuestionario que contiene 16 preguntas, los cuales valoran a sus cuatro dimensiones a partir de la utilización de una escala Likert ordinal, cuyos puntajes se van a clasificar en: Bajo, medio y alto (Anexo 1).

**Indicadores:** Para medir a la inteligencia emocional, se ha tomado en cuenta ocho indicadores: Grado de entendimiento de mis emociones, grado de comprensión de mis emociones, grado de empatía, grado de entendimiento de

otros, uso de mis emociones, expresión de mis emociones, grado de propio entendimiento y grado de respuesta de mis emociones.

**Escala de medición:** La escala considerada para medir a la inteligencia emocional, es una ordinal, con cinco posibles alternativas: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo. De acuerdo con Dagnino (2019) la escala de medida ordinal comprende información ordenada que posee como mínimo tres valoraciones posibles, además, asocia relaciones típicas de mayor a menor, más complicado y más fácil o menos grave a muy grave.

### **Variable 2: Aprendizaje autorregulado**

**Definición conceptual:** Es el desarrollo autónomo, realizado por el estudiantado de ciertas actividades o situaciones que lo llevan a desarrollar su aprendizaje, tal proceso realizado autónomamente, permite previamente determinar objetivos, planificar y desplegar estrategias, para que se logre tales objetivos, llegando para ello, a supervisar la estrategia y el esfuerzo desplegado para resolverlo, así como al revisar que realiza y que aprende con el abordaje de ciertas actividades (Valencia-Serrano, 2020).

**Definición operacional:** El aprendizaje autorregulado, se va a medir al aplicar un cuestionario que contiene 14 preguntas, los cuales valoran a sus dos dimensiones a partir de la utilización de una escala Likert ordinal, cuyos puntajes se van a clasificar en: Malo, regular y bueno (Anexo 1).

**Indicadores:** Para medir el aprendizaje autorregulado, se ha tomado en cuenta cuatro indicadores: Participación en el aprendizaje, uso del aprendizaje, nivel de decisión para compartir el aprendizaje y generación de otros conocimientos.

**Escala de medición:** La escala considerada para medir al aprendizaje autorregulado, es una ordinal, que posee cinco alternativas de respuesta: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

### 3.3. Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1. Población

Los integrantes de la población fueron los 154 alumnos de secundaria de una institución educativa de Huancapi, considerando los alumnos del VI y VII ciclo de educación básica (EBR), el cual es de gestión pública, perteneciente a la UGEL Fajardo, ubicado en el departamento de Ayacucho. Respecto a lo manifestado, según Mucha et al. (2020) la determinación de la población aporta a desarrollar el conocimiento de algún fenómeno, es decir, que puede estar conformado por personas, muestras, accidentes, nacimiento, entre otros., que brindan datos de lo que se pretende investigar.

**Tabla 1**

*Población de la investigación*

Grado y sección	N.º Estudiantes		Total
	Hombres	Mujeres	
1º A	10	7	17
1º B	11	5	16
2º A	8	7	15
2º B	6	10	16
3º A	5	14	19
3º B	8	9	17
4º A	6	8	14
4º B	10	6	16
5º A	5	7	12
5º B	4	8	12
Total	73	81	154

*Nota.* Tabla propuesta a partir del análisis de la cantidad de estudiantes matriculados en el año escolar 2023.

#### **Criterios de inclusión:**

- Alumnado de secundaria de una institución educativa de Huancapi.
- Alumnado de VI y VII ciclo de EBR.
- Alumnado que tiene asistencia constante a la institución educativa.
- Alumnado cuyos apoderados o padres firmaron el consentimiento.
- Alumnado cuyas edades oscilan entre los 12 a 17 años.

#### **Criterios de exclusión:**

- Alumnado de otras instituciones educativas de secundaria de Huancapi no consideradas en la investigación.
- Alumnado que por diversas justificaciones tienen asistencia interrumpida

a la institución educativa.

- Alumnado cuyos apoderados o padres no firmaron el consentimiento.

### 3.3.2. Muestra

Para el establecimiento de la muestra, se utilizó de la fórmula finita, con miras de establecer un tamaño muestral representativo, debido que se considera que la totalidad de alumnos difícilmente va formar parte de la investigación, en ese sentido posterior a la determinación por medio de la fórmula finita al tamaño muestral, se pudo confirmar con sustento estadístico que la muestra, la van a conformar 111 alumnos de secundaria de una institución educativa de Huancapi, los cuales están cursando el VI y VII ciclo de EBR. En ese sentido, Mucha et al. (2020) mencionaron que el establecimiento de la muestra deriva de determinar un subconjunto de la población, cuya ventaja es que herede similares características, que son de interés por la investigación.

Cabe manifestar, que posterior a ello, se ha establecido el factor de proporción debido que, desde su determinación, se van a establecer pequeñas muestras en cada grupo, cuyo objetivo radica en mantener la representación de cada sección en ese sentido, se ha dividido el tamaño muestral ( $n$ ) con el poblacional ( $N$ ),  $f=n/N = 111/154$ , obteniendo  $f=0.720$ , dicho valor se va multiplicar por la totalidad de estudiantes según sexo y la totalidad por cada una de las secciones obteniendo de esa forma la muestra de cada sección.

**Tabla 2**

*Muestra de la investigación*

Grado y sección	N.º Estudiantes		Total	Factor	N.º Estudiantes		Muestra
	Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres	
1º A	10	7	17	0.720	7	5	12
1º B	11	5	16	0.720	8	3	11
2º A	8	7	15	0.720	6	5	11
2º B	6	10	16	0.720	4	7	11
3º A	5	14	19	0.720	4	10	14
3º B	8	9	17	0.720	6	6	12
4º A	6	8	14	0.720	5	6	11
4º B	10	6	16	0.720	7	4	11
5º A	5	7	12	0.720	4	5	9
5º B	4	8	12	0.720	3	6	9
Total	73	81	154		54	57	111

*Nota.* Tabla propuesta a partir del análisis de la cantidad de estudiantes matriculados en el año escolar 2023.

### **3.3.3. Muestreo**

Referente a la técnica de muestreo, se utilizó el probabilístico de tipo estratificado, porque se ha establecido al azar por muestreos simples la muestra de cada una de las secciones, a partir de la determinación de un factor proporcional, el cual aportó a determinar equitativamente la muestra, en tal sentido, al estar la población separada en grupos, resultó beneficioso considerar el muestreo estratificado, debido que desde su procedimiento se verificó la participación con igualdad de oportunidad del alumnado de cada sección. En tal sentido, según Hernández y Carpio (2019) el muestreo, considerado se utiliza en el momento que la población se presenta en conjuntos menores, parecido de forma interna sobre una cierta particularidad, donde a partir del uso de muestreos simples, se selecciona quienes van a conformar la muestra, buscando representación.

### **3.3.4. Unidad de análisis**

En referencia a la unidad de análisis, cada uno de los alumnos del VI y VII ciclo de EBR de una institución educativa de Huancapi, lo van a conformar. En ese sentido, Villarreal et al. (2022) contestaron aduciendo que las unidades de análisis son la perspectiva de referencia, que brinda bases para una precisa definición del procedimiento de investigación, brindando bases para ser clasificado en cierta área científica específicamente establecida.

## **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **Técnicas**

La presente investigación, estimó que para medir tanto a la inteligencia emocional y al aprendizaje autorregulado, se va a usar como técnica a la encuesta, porque, aporta a obtener información directa de los participantes en el proceso de investigación, que tiene cierta vinculación con la finalidad investigativa, en tal sentido, se diferencia con la técnica de entrevista debido que tiene menor grado de interacción con los participantes. Sobre lo manifestado, Useche et al. (2019) aportaron señalando que la encuesta posee una gran ventaja, debido que tiene un amplio grado de abordaje a partir de preguntas en un mismo proceso de investigación, asimismo, brinda soporte a la comparación de los resultados que se puedan suscitar, los cuales pueden ser generalizados dentro de la limitación.

## **Instrumentos**

En cuanto a los instrumentos, se consideró hacer uso de cuestionarios para medir a la inteligencia emocional y al aprendizaje autorregulado, porque el cuestionario es tomado en cuenta como instrumentos básicos y el que más es considerado en investigaciones del área de sociales, basado en la determinación de una agrupación de preguntas estándar, que se llegan a leer literalmente y sigue un similar ordenamiento al momento de aplicarse. De igual manera, Useche et al. (2019) consideraron que el cuestionario, llega agrupar un número de preguntas finitas, que están asociadas a eventualidades, casos o temáticas muy particulares, que se quieren saber y establecer datos del mismo.

**Propiedad psicométrica de la escala sobre la inteligencia emocional Wong-Law (WLEIS):** La presente escala mide cuatro dimensiones, donde se utilizó un escalamiento de contestación Likert de respuesta 1: Completamente en acuerdo hasta 5: Completamente de acuerdo, además, pasó por validación de estructura en Perú, para poder aplicada en poblaciones generales, donde se confirmó que las dimensiones son teóricamente las esperadas, asimismo, se adaptó a una versión peruana, el cual pasó por una validez mediante el análisis de estructuración interna, donde la carga factorial fue estadísticamente significativa, en cuanto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa y omega, cuya valor se encontró sobre 0.760, siendo el omega de mayor elevación, de modo que el omega es el coeficiente más alto oscilante entre 8% a 3%, respecto al alfa en cada una de las escala, concluyendo que el instrumento es altamente confiable (Merino-Soto et al., 2019).

**Propiedad psicométrica de la escala Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ), para medir el aprendizaje autorregulado:** El presente cuestionario posee dos dimensiones, cuyo escalamiento para su cuantificación fue de Likert de respuesta 1: Totalmente en desacuerdo hasta 5: Totalmente de acuerdo, además, se validó a partir del análisis de su estructuración interna y de vínculos entre factores internos, dando a entender que el cuestionario posee alta validez, en cuanto a la confiabilidad, se estimó a partir de la covarianza usual, cuya valoración de la dimensión autonomía fue de 0.702 y del control de 0.744, además el intervalo de confianza, basado en la metodología Fisher, fue de IC 95%: 0.63, 0.76 e IC 95%: 0.68 Y 0.79 para la autonomía y control (Chávez y Merino, 2015).

## Validez

La validación de ambos instrumentos, se desarrollaron a partir de la opinión concluyente de tres expertos, donde desde la redacción de una carta de presentación, se solicitó a expertos valorar cada una de las preguntas de ambos instrumentos bajo los criterios de claridad, relevancia y pertinencia, donde posteriormente, culminado la valoración de los instrumentos, se analizaron las perspectivas de los expertos, dando entender que los instrumentos poseen suficiencia, lo cual permitió concluir que son confiables. Según Sürücü y Maslakçi (2020) validar instrumentos, es la forma cualitativa de valorar las expresiones que contiene al medir la representación de un fenómeno que se quiere medir.

**Tabla 3**

*Validación de los instrumentos*

Validadores	Especialidad	Decisión
Mg. Quispe Ramos, Raúl Jaime	Temático	Aplicable
Mg. Saavedra Carrion, Nicanor Piter	Metodólogo	Aplicable
Mg. Arotoma Ore, Wilfredo	Estadista	Aplicable

## Confiabilidad

Referente a la confiabilidad, ambos instrumentos se sometieron a verificación de su consistencia interna, el cual se dio desde la aplicación de los instrumentos, lo cual aportó a recabar datos de los 111 estudiantes que son parte de la muestra, dando como resultados un coeficiente de alfa de Cronbach oscilante entre 0.80 y 1.00, en tal sentido, se pudo confirmar que los instrumentos poseen alta consistencia interna y por ello son confiables. De tal forma, Sürücü y Maslakçi (2020) mencionaron que el valor de confiabilidad es la relación del resultado determinado en el instante que se aplican los instrumentos a grupos de igual similitud en diversas líneas de tiempo.

**Tabla 4**

*Determinación de la confiabilidad de los instrumentos*

Variables	N.º ítems	N.º elementos	Coeficiente ( $\alpha$ )
Inteligencia emocional	16	111	0,891
Aprendizaje autorregulado	14	111	0,873

### **3.5. Procedimientos**

Para peticionar el permiso respectivo a la institución educativa de Huancapi, donde se llegó a realizar la investigación, se solicitó una carta a la escuela de posgrado, la misma que fue presentada oportunamente, la cual formalmente solicitó que se acepte y se proporcione el acceso a las instalaciones para poder realizar la investigación, así también se solicitó agendar una fecha para poder tener una conversación con la plana directiva y personal coordinador académico, para dar explicaciones de los pormenores y posibles beneficios de la investigación.

Asimismo, luego de la reunión, se agendó una fecha para conversar con los docentes generales y los docentes tutores de cada una de los grados y secciones de la institución educativa, llegando a brindar información sobre la investigación y peticionar formalmente el apoyo de los docentes tutores, para tener mayor alcance a los estudiantes y seguir los procesos éticos adecuados para la investigación, siendo el más sobresaliente la petición de consentimiento informado a los padres de los alumnos.

Posterior a lo mencionado, se fijó conjuntamente con los docentes tutores y con el permiso del equipo directivo, una fecha para iniciar con la aplicación de instrumentos, el cual se dio en un solo momento de tiempo, asimismo, se brindó constantemente el apoyo que se necesite para evitar que existan problemas en el llenado de los instrumentos u omitan dar su opinión de alguna de las preguntas, en tal sentido, finalizado el recojo de datos, se pasó a recoger los instrumentos y agradecer el apoyo a todos quienes se involucraron en el proceso.

### **3.6. Método de análisis de datos**

En primer lugar, se han almacenado todos los datos obtenidos, por ende, se tiene pensado crear bases de datos, con apoyo del programa Microsoft Excel, luego de ello, se llegaron a pasar la información de manera cuantitativa considerando la escala Likert tomada en cuenta para evaluar cada una de las preguntas de los instrumentos, posteriormente se verificó que no existan errores o falta de datos.

Asimismo, para dar inicio al análisis descriptivo, se sumaron los puntajes de las preguntas que pertenecen a cada dimensión y posteriormente los puntajes de las dimensiones para determinar el puntaje por variables, los mismos que fueron



copiados y pasados al programa SPSS, para iniciar con el trato estadístico respectivo, donde se llegó a clasificar los puntajes para presentar los datos de variables y dimensiones por niveles en tablas descriptivas, los mismos que se interpretaron para brindar mayor claridad y entendimiento de los resultados.

Por otro lado, para la realización del análisis inferencial, se ha copiado las puntuaciones obtenidas sobre la sumatoria de variables y dimensiones, a fin de someterlos a verificación de su normalidad a la cual provienen, para ello, se utilizó la prueba de Kolgomorov-Smirnov, porque la muestra supera los 50 elementos (111 alumnos). Donde para optar por una sustentada decisión, se consideró el denominado método p-valor, el cual hace énfasis sobre la significancia, desde una anticipada valoración del grado de confiabilidad y error, por ende, si el valor de la Sig. > ,05 se rechaza la  $H_0$ , caso contrario no se rechaza la  $H_0$ , donde la prueba posee 95 % de confianza y un 5 % de error previamente determinado (Kappes y Riquelme, 2022). Cabe señalar, que el análisis de normalidad arrojó una diversidad de distribuciones, por tal motivo, se consideró para la prueba de hipótesis, el análisis inferencial bajo prueba no paramétrica denominada Rho de Spearman.

De tal manera, el propósito de la prueba Rho de Spearman, deriva del establecimiento a partir de la cuantificación correlativa de dos medidas observacionales pareada, donde la suposición se vincula en observarlas, obteniendo datos y tendencias monótonas de análisis dispersivo, por ello, desde lo manifestado por Mendivelso y Rodríguez (2022) se comprende que para calcularlo, las observaciones de la variable X, se le brinda una asignación numérica de rango en orden, donde para Y, sucede lo mismo, y a partir del emparejamiento de tales observaciones se calcula el rango "r".

Además, para la interpretación del coeficiente Rho de Spearman, que ha determinado, se consideró la propuesta de Reguant-Álvarez et al. (2018) quienes manifestaron que tal coeficiente se encuentra comprendido en un rango de  $-1$  a  $+1$ , pero si el coeficiente llega a ser 0, se concluye que no existe relación, u si la medición realizada está más cerca a los extremos, se determina que la correlación es de fuerte potencialidad, de tal manera, la investigación, consideró la siguiente propuesta de interpretación: Si el coeficiente correlativo oscila entre 0,01 y 0,25, se asumió que la relación establecida es de escasa potencialidad, además, si el coeficiente correlativo oscila entre 0,26 y 0,50 se asumió que su potencialidad es

baja, de modo idéntico, si el valor correlativo oscila entre 0,51 y 0,75 tal relación es de moderada potencialidad y si se encuentra entre 0,76 y 0,99 se asume una alta potencialidad de relación (Reguant-Álvarez et al., 2018).

### **3.7. Aspectos éticos**

Para redactar la presente investigación, se tomó en cuenta la normativa APA, en su séptima edición, asimismo, la normativa y guía proporcionada por la escuela de posgrado para la construcción de investigaciones de enfoque cuantitativo, también, se evitó en todo momento incurrir en acciones negativas o mal intencionadas en el momento de buscar información, debido que se ha referenciado todo el aporte de los diversos investigadores considerados para el sustento de la presente investigación evitando plagiar o sustraer ideas de otros, de igual modo, se respetó el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información.

Además, los procesos a realizar en la presente investigación, tiene sustento a partir de la consideración de ciertos principios internacionales, descritos en la norma ética de la Universidad: (a) Beneficencia, relacionado con que toda acción realizada debe ser para beneficiar a los participantes, (b) No maleficencia, basado en que antes de realizar ciertas acciones se debe analizar profundamente si están pueden suscitar algún daño al participante, evitando que ello pase, (c) Autonomía, asociado con el conocimiento en que los participantes poseen la capacidad de decisión de seguir o no participando del estudio y (d) Justicia, relacionado con la defensa del derecho de todos sin discriminación alguna (UCV, 2020).

#### IV. RESULTADOS

Respecto a los resultados a continuación, se llegan a presentar los obtenidos a nivel descriptivo y finalmente a nivel inferencial:

**Tabla 5**

*Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Niveles o rangos						Total	
	Bajo		Medio		Alto		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Inteligencia emocional	19	17.1	66	59.5	26	23.4	111	100.0
D1: Evaluación de las propias emociones.	22	19.8	46	41.4	43	38.7	111	100.0
D2: Evaluación de las emociones de otros.	42	37.8	50	45.0	19	17.1	111	100.0
D3: Uso de emociones.	8	7.2	51	45.9	52	46.8	111	100.0
D4: Regulación de emociones.	35	31.5	56	50.5	20	18.0	111	100.0

La tabla 5, presenta los resultados a nivel descriptivo de la variable inteligencia emocional como de sus dimensiones, donde se pudo confirmar que desde la participación del 100.0 % (111) del estudiantado de una institución educativa de Huancapi, el 17.1 % (19) dieron entender que el desarrollo de su inteligencia emocional fue bajo, además, el 59.5 % (66) del estudiantado lo percibió en nivel medio y el 23.4 % (26) posee alta inteligencia emocional.

De modo idéntico se confirmó que el 19.8 % (22) de los estudiantes manifestaron que la dimensión evaluación de las propias emociones fue calificada como baja, 41.4 % (46) lo ubicaron en nivel medio y solo el 38.7 % (43) lo establecieron en desarrollo alto, asimismo, respecto a la dimensión evaluación de las emociones, se confirmó que el 37.8 % (42) dieron cuenta que tal dimensión tiene desarrollo bajo, 45.0 % (50) lo ubicaron en nivel medio y el 17.1 % (19) alto, además, el 7.2 % (8) de los estudiantes mencionaron que el uso de emociones fue bajo, 45.9 % (51) medio y 46.8 % (52) alto, finalmente, sobre la dimensión regulación de emociones, el 31.5 % (35) posee bajo desarrollo, 50.5 % (56) manifestaron tener desarrollo medio y el 18.0 % (20) alto.

De lo determinado, se pudo confirmar que, si bien una mayor cantidad de estudiantes percibe haber desarrollado su inteligencia emocional, existe un grupo que necesita atención, debido que la inteligencia emocional aporta a la conexión con otros, forjamiento de vínculos empáticos, desarrollo del proceso comunicativo efectivo, resolución de conflicto y expresión emocional del estudiantado.

**Tabla 6***Niveles del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Niveles o rangos						Total	
	Malo		Regular		Bueno		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Aprendizaje autorregulado.	3	2.7	87	78.4	21	18.9	111	100.0
D1: Control del aprendizaje.	11	9.9	47	42.3	53	47.7	111	100.0
D2: Autonomía del aprendizaje.	33	29.7	54	48.6	24	21.6	111	100.0

La tabla 6, presenta los resultados a nivel descriptivo de la variable aprendizaje autorregulado como de sus dimensiones, donde se pudo confirmar que desde la participación del 100.0 % (111) del estudiantado de una institución educativa de Huancapi, el 2.7 % (3) dieron entender que no han desarrollado su aprendizaje autorregulado, por ello, fue calificado como malo, además, el 78.4 % (87) del estudiantado lo ubicaron en nivel regular y el 18.9 % (21) posee alto desarrollo de un aprendizaje autorregulado.

En cuanto a las dimensiones, el 9.9 % (11) manifestaron que el control del aprendizaje de parte de ellos mismos fue malo, 42.3 % (47) manifestaron poseer regular control y el 47.7 % (53) poseen un buen control del aprendizaje, finalmente, el 29.7 % (33) manifestaron que aún no han desarrollado aspectos autónomos propios para desarrollar su aprendizaje, 48.6 % (54) señalaron poseer regular autonomía y el 21.6 % (24) evidencian tener un buen desarrollo autónomo.

Cabe manifestar que, de tales resultados, se constata aún necesidad de brindar apoyo a los estudiantes para que desarrollen su aprendizaje de manera autorregulada, debido a una puntuación mayor en los niveles de regular desarrollo de la capacidad de aprender tanto autónomamente como controlar lo que van a aprender, por ende, se debe incidir sobre el apoyo para la determinación de metas de aprendizaje de los estudiantes asociado a su necesidad y preferencia.

**Tabla 7***Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje autorregulado			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Inteligencia emocional	Bajo	Recuento	3	16	0	19
		% del total	2,7%	14,4%	0,0%	17,1%
	Medio	Recuento	0	59	7	66
		% del total	0,0%	53,2%	6,3%	59,5%
	Alto	Recuento	0	12	14	26
		% del total	0,0%	10,8%	12,6%	23,4%
Total		Recuento	3	87	21	111
		% del total	2,7%	78,4%	18,9%	100,0%

La tabla 7, hace énfasis sobre el cruce de las variables, donde se pudo confirmar que del 100.0 % (111) del estudiantado participante de la investigación de una institución educativa de Huancapi, el 17.1 % (19) mencionaron que su inteligencia emocional fue baja, asimismo, de los mismos estudiantes se verificó que el 2.7 % (3) mencionó que su aprendizaje autorregulado fue malo, 14.4 % (16) regular y 6.3 % (7) bueno, además, el 59.5 % (66) mencionaron que su inteligencia emocional tiene un desarrollo medio, donde el 53.2 % (59) se refirieron a su aprendizaje autorregulado como regular y 6.3 % (7) bueno, por último, el 23.4 % (26) señalaron que poseen alta inteligencia emocional, donde el 10.8 % (12) acotaron que su aprendizaje autorregulado fue regular y el 12.6 % (14) alto.

Desde lo establecido, se destaca que el 53.2 % (59) de los estudiantes participantes, aseveraron que poseen nivel medio de desarrollo de inteligencia emocional y nivel moderado de aprendizaje autorregulado, por ende, se estableció que desde la evaluación de los propios sentimientos y emociones, como de las emociones de otros, utilización de sus emociones y regulación emocional que determina el desarrollo de la inteligencia emocional, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

**Tabla 8***Evaluación de las propias emociones y aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje autorregulado			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Evaluación de las propias emociones	Bajo	Recuento	2	20	0	22
		% del total	1,8%	18,0%	0,0%	19,8%
	Medio	Recuento	1	42	3	46
		% del total	0,9%	37,8%	2,7%	41,4%
	Alto	Recuento	0	25	18	43
		% del total	0,0%	22,5%	16,2%	38,7%
Total	Recuento	3	87	21	111	
	% del total	2,7%	78,4%	18,9%	100,0%	

La tabla 8, hace énfasis sobre el cruce de la evaluación de las propias emociones con el aprendizaje autorregulado, donde se pudo confirmar que del 100.0 % (111) del estudiantado participante de la investigación de una institución educativa de Huancapi, el 19.8 % (22) mencionaron que es baja la evaluación de las propias emociones, asimismo, de los mismos estudiantes se verificó que el 1.8 % (2) señalaron que su aprendizaje autorregulado fue malo y el 18.0 % (20) regular, además, el 41.4 % (46) mencionaron que poseen media evaluación de las propias emociones, donde el 0.9 % (1) se refirieron a su aprendizaje autorregulado como malo, 37.8 % (42) regular y 2.7 % (3) bueno, por último, el 38.7 % (43) señalaron que tienen alto desarrollo de la evaluación de las propias emociones, donde el 22.5 % (25) acotaron que el aprendizaje autorregulado fue regular y el 16.2 % (18) alto.

A partir de lo mencionado, se destaca que el 37.8 % (42) de los estudiantes participantes, aseveraron que poseen nivel medio de evaluación de las propias emociones y nivel moderado de aprendizaje autorregulado, por ende, se estableció que el nivel de entendimiento y comprensión de las emociones proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

**Tabla 9***Evaluación de las emociones de otros y aprendizaje autorregulado*

		Aprendizaje autorregulado			Total	
		Malo	Regular	Bueno		
Evaluación de las emociones de otros	Bajo	Recuento	3	39	0	42
		% del total	2,7%	35,1%	0,0%	37,8%
	Medio	Recuento	0	40	10	50
		% del total	0,0%	36,0%	9,0%	45,0%
	Alto	Recuento	0	8	11	19
		% del total	0,0%	7,2%	9,9%	17,1%
Total	Recuento	3	87	21	111	
	% del total	2,7%	78,4%	18,9%	100,0%	

La tabla 9, hace énfasis sobre el cruce de la evaluación de las emociones de otros con el aprendizaje autorregulado, donde se pudo confirmar que del 100.0 % (111) del estudiantado de una institución educativa de Huancapi, el 37.8 % (42) mencionaron que es baja la evaluación de las emociones de otros, asimismo, de los mismos estudiantes se verificó que el 2.7 % (3) señalaron que su aprendizaje autorregulado fue malo y el 35.1 % (39) regular, además, el 45.0 % (50) mencionaron que poseen media evaluación de las emociones de otros, donde el 36.0 % (40) se refirieron a su aprendizaje autorregulado como regular y el 9.0 % (10) bueno, por último, el 17.1 % (19) señalaron que tienen alto desarrollo de la evaluación de las emociones de otros, donde el 7.2 % (8) acotaron que el aprendizaje autorregulado fue regular y el 9.9 % (11) alto.

En tal sentido, se destacó que el 36.0 % (40) de los estudiantes participantes, aseveraron que poseen nivel medio de evaluación de las emociones de otros y nivel moderado de aprendizaje autorregulado, por ende, se ha determinado que, desde el desarrollo de la autoestima y entendimiento de otros, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

**Tabla 10***Uso de emociones y aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje autorregulado			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Uso de emociones	Bajo	Recuento	2	5	1	8
		% del total	1,8%	4,5%	0,9%	7,2%
	Medio	Recuento	1	46	4	51
		% del total	0,9%	41,4%	3,6%	45,9%
	Alto	Recuento	0	36	16	52
		% del total	0,0%	32,4%	14,4%	46,8%
Total	Recuento	3	87	21	111	
	% del total	2,7%	78,4%	18,9%	100,0%	

La tabla 10, hace énfasis sobre el cruce de la dimensión uso de emociones con el aprendizaje autorregulado, donde se pudo confirmar que del 100.0 % (111) del estudiantado de una institución educativa de Huancapi, el 7.2 % (8) mencionaron que es baja la utilización de emociones, asimismo, de los mismos estudiantes se verificó que el 1.8 % (2) señalaron que su aprendizaje autorregulado fue malo, 4.5 % (5) que se encuentra en nivel regular y el 0.9 % (1) alto, además, el 45.9 % (51) mencionaron que poseen nivel medio del uso de emociones, donde el 0.9 % (1) se refirió a su aprendizaje autorregulado como malo, 41.4 % (46) en nivel regular y el 3.6 % (4) bueno, por último, el 46.8 % (52) señalaron que poseen alto dominio del uso de emociones, donde el 32.4 % (36) acotaron que el aprendizaje autorregulado fue regular y el 14.4 % (16) alto.

Cabe manifestar, que al analizar los resultados se destacó que el 41.4 % (46) de los estudiantes participantes, aseveraron que poseen nivel medio sobre el uso de emociones y nivel moderado de aprendizaje autorregulado, por ende, se ha determinado que, a partir de la utilización eficientemente de las propias emociones y de la expresión de las mismas, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.



**Tabla 11***Regulación de emociones y aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje autorregulado			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Regulación de emociones	Bajo	Recuento	2	33	0	35
		% del total	1,8%	29,7%	0,0%	31,5%
	Medio	Recuento	1	43	12	56
		% del total	0,9%	38,7%	10,8%	50,5%
	Alto	Recuento	0	11	9	20
		% del total	0,0%	9,9%	8,1%	18,0%
Total	Recuento	3	87	21	111	
	% del total	2,7%	78,4%	18,9%	100,0%	

La tabla 11, hace énfasis sobre el cruce de la dimensión regulación de emociones con el aprendizaje autorregulado, donde se pudo confirmar que del 100.0 % (111) del estudiantado de una institución educativa de Huancapi, el 31.5 % (35) mencionaron que es baja la regulación de emociones, asimismo, de los mismos estudiantes se verificó que el 1.8 % (2) señalaron que su aprendizaje autorregulado fue malo, y el 29.7 % (33) alto, además, el 50.5 % (56) mencionaron que poseen nivel medio sobre la regulación de emociones, donde el 0.9 % (1) se refirió a su aprendizaje autorregulado como malo, 38.7 % (43) en nivel regular y el 10.8 % (12) bueno, por último, el 18.0 % (20) señalaron que poseen alto dominio de la regulación de emociones, donde el 9.9 % (10) acotaron que el aprendizaje autorregulado fue regular y el 8.1 % (9) alto.

Por tal motivo, al analizar los resultados se destacó que el 38.7 % (43) de los estudiantes participantes, aseveraron que poseen nivel medio sobre la regulación de emociones y nivel moderado de aprendizaje autorregulado, por ende, se ha determinado que, desde la apropiación del entendimiento y contestación de las emociones que sienten los estudiantes, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

## Resultados inferenciales

Para la realización de la prueba de las hipótesis, a partir de lo mencionado por Gandica (2020) se llegó a entender la necesidad de la corroboración de los mismos, pero tal proceso debe sustentarse mediante la realización de la verificación de la normalidad de la información que se recogió al aplicar ambos cuestionarios tomados en cuenta, porque el proceso a realizar aporta a la toma de decisión sobre las pruebas, que se han de hacer uso para realizar el análisis de escala inferencial, en ese sentido, si se llega a constatar que la información sigue un orden normal, se va a considerar seguir por el sendero aplicativo de pruebas que respondan a la distribución normal, pero al evidenciar que la información no tiene un orden normal necesariamente se van a usar pruebas no normales.

En tal sentido, para que se ponga a prueba la información, se ha considerado para constatar la normalidad la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido que la muestra está integrada por 111 estudiantes, además, la decisión con sustento estadístico se dio desde la propuesta de dos hipótesis ligadas estadísticamente al método denominado p-valor (Hurtado, 2023).

**Tabla 12**

*Análisis de normalidad de variables y dimensiones*

Dimensiones y variables	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Decisión
	Estadístico	gl	Sig.	
D1: Evaluación de las propias emociones	,082	111	,065	Normal
D2: Evaluación de las emociones de otros	,081	111	,071	Normal
D3: Uso de emociones	,142	111	,000	No normal
D4: Regulación de emociones	,103	111	,006	No normal
V1: Inteligencia emocional	,041	111	,200*	Normal
D1: Control del aprendizaje	,152	111	,000	No normal
D2: Autonomía del aprendizaje	,058	111	,200*	Normal
V2: Aprendizaje autorregulado	,089	111	,032	No normal

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla 12, evidencia los resultados de normalidad, donde la inteligencia emocional a diferencia del aprendizaje autorregulado posee diferentes distribuciones, similar a las dimensiones, por ende, se verificó que debido a tal situación se usó la prueba de correlación de Spearman.

### Prueba de hipótesis general:

Ho: No existe nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ha: Existe nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

**Tabla 13**

*Relación de la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado*

Rho de Spearman		Inteligencia emocional	Aprendizaje autorregulado
Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,771**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	111	111
Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,771**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	111	111

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

La tabla 13, evidencia los resultados inferenciales, basados en la determinación del nexo de la variable inteligencia emocional con la variable aprendizaje autorregulado, donde a partir del apoyo de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se confirmó la existencia de nexo, calificado como significativo, positivo y de alta intensidad, debido que la Sig. de la prueba considerada, tuvo un valor de ,000 siendo esta inferior al límite establecido de ,050; por ende se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente correlativo = + 0,771.

Desde lo manifestado, se ha podido confirmar que el desarrollo de la inteligencia emocional se considera punto clave que influye sobre el bienestar social y mental del estudiantado, lo cual aporta a la comprensión de su ambiente y toma de decisión oportuna y acertada ante situaciones de conflicto o problemas que surgen a diario, el cual brinda apoyo al desarrollo del aprendizaje autorregulado, debido que aporta bases para una mejor retención de conocimiento y mayor implicancia para los estudios y mejora del aprovechamiento escolar, a partir del abordaje de metas previamente determinadas.

### Prueba de hipótesis específica 1:

Ho: No existe nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ha: Existe nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

**Tabla 14**

*Relación de la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado*

Rho de Spearman		Evaluación de las propias emociones	Aprendizaje autorregulado
Evaluación de las propias emociones	Coeficiente de correlación	1,000	,718**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	111	111
Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,718**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	111	111

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

La tabla 14, evidencia los resultados inferenciales, basados en la determinación del nexo de la dimensión evaluación de las propias emociones con la variable aprendizaje autorregulado, donde a partir del apoyo de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se confirmó la existencia de nexo, calificado como significativo, positivo y de alta intensidad, debido que la Sig. de la prueba considerada, tuvo un valor de ,000 siendo esta inferior al límite establecido de ,050; por ende se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente correlativo = + 0,718.

Desde lo manifestado, se ha podido confirmar a partir de estar consciente del porqué uno siente ciertas emociones o sentimiento y evidencia llegar a comprenderlos a plenitud, manifestándolos para su mayor conocimiento, brinda apoyo al desarrollo del aprendizaje autorregulado, debido que aporta bases para una mejor retención de conocimiento y mayor implicancia para los estudios.

### Prueba de hipótesis específica 2:

Ho: No existe nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ha: Existe nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

**Tabla 15**

*Relación de la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado*

Rho de Spearman		Evaluación de las emociones de otros	Aprendizaje autorregulado
Evaluación de las emociones de otros	Coeficiente de correlación	1,000	,673**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	111	111
Aprendizaje autorregulado	Coeficiente de correlación	,673**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	111	111

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

La tabla 15, evidencia los resultados inferenciales, basados en la determinación del nexo de la dimensión evaluación de las emociones de otros con la variable aprendizaje autorregulado, donde a partir del apoyo de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se confirmó la existencia de nexo, calificado como significativo, positivo y de alta intensidad, debido que la Sig. de la prueba considerada, tuvo un valor de ,000 siendo esta inferior al límite establecido de ,050; por ende se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente correlativo = + 0,673.

De tal manera, se confirmó que el sentimiento de alegría, debido al reconocimiento de las emociones de otras personas con la que se comparte y rodea, la buena observación del sentimiento de otros, actitud de empatía y sensibilidad ante las emociones de los demás, aporta a afianzar sentimientos de compañerismo, lo cual evidencia mayor preparación y preocupación por apoyar a otros a abordar sus metas a partir del control y autonomía de aprendizaje.

### Prueba de hipótesis específica 3:

Ho: No existe nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ha: Existe nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

**Tabla 16**

*Relación del uso de emociones y el aprendizaje autorregulado*

Rho de Spearman		Uso de emociones	Aprendizaje autorregulado
Uso de emociones	Coefficiente de correlación	1,000	,349**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	111	111
Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,349**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	111	111

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

La tabla 16, evidencia los resultados inferenciales, basados en la determinación del nexo de la dimensión uso de emociones con la variable aprendizaje autorregulado, donde a partir del apoyo de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se confirmó la existencia de nexo, calificado como significativo, positivo y de baja intensidad, debido que la Sig. de la prueba considerada, tuvo un valor de ,000 siendo esta inferior al límite establecido de ,050; por ende se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente correlativo = + 0,349.

En ese sentido, se pudo concluir que la utilización de las emociones, basada en la buena comprensión de las emociones de otras personas con quien es común tener una relación estrecha, como también referido a la fijación de metas e intento de mejora para alcanzarlas, automotivación y altos niveles de ánimo para intentar realizar las actividades lo mejor que se pueda, proporciona sustento al control del aprendizaje como de la determinación de procesos que brinden apoyo al desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes.

#### Prueba de hipótesis específica 4:

Ho: No existe nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ha: Existe nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

**Tabla 17**

*Relación de regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado*

Rho de Spearman		Regulación de emociones	Aprendizaje autorregulado
Regulación de emociones	Coefficiente de correlación	1,000	,674**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	111	111
Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,674**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	111	111

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

La tabla 17, evidencia los resultados inferenciales, basados en la determinación del nexo de la dimensión regulación de emociones con la variable aprendizaje autorregulado, donde a partir del apoyo de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, se confirmó la existencia de nexo, calificado como significativo, positivo y de baja intensidad, debido que la Sig. de la prueba considerada, tuvo un valor de ,000 siendo esta inferior al límite establecido de ,050; por ende se rechazó la Ho, asimismo, el coeficiente correlativo = + 0,674.

Tomando en consideración lo establecido, se pudo dar entender que el desarrollo de la regulación de las propias emociones, se vincula con las capacidades de control de comportamiento y dominio de dificultades razonables de los estudiantes, además del manejo del sentimiento y del estado de calma rápido ante situaciones de enfado, lo cual resulta oportuno para el control del aprendizaje como para el fomento de la autonomía del aprendizaje, ya que tales particularidades se logran a partir de la confianza en uno mismo y el control del sentir y regulación emocional, para no desistir y constantemente ir auto motivándose a fin de lograr las metas antes determinadas de aprendizaje.

## V. DISCUSIÓN

Referente a los resultados descriptivos, se pudo llegar a concluir que el 17.1 % (19) evidenciaron poseer bajo desarrollo de su inteligencia emocional, seguido del 59.5 % (66) que poseen nivel medio y 23.4 % (26) en nivel alto, lo cual aportó a entender que si bien una mayor cantidad de estudiantes percibe haber desarrollado su inteligencia emocional, existe un grupo que necesita atención, debido que la inteligencia emocional aporta a la conexión con otros, forjamiento de vínculos empáticos, desarrollo del proceso comunicativo efectivo, resolución de conflicto y expresión emocional. De similar modo, el 2.7 % (3) determinaron poseer un mal aprendizaje autorregulado, 78.4 % (87) regular y 18.9 % (21) bueno, en tal sentido, se constata aún necesidad de brindar apoyo a los estudiantes para que desarrollen su aprendizaje de manera autorregulada, debido a una puntuación mayor en los niveles de regular desarrollo de la capacidad de aprender tanto autónomamente como controlar lo que van a aprender,

Dichos resultados, al ser contrastados tienen paridad con lo mencionado por Antonio et al. (2020) quien manifestó que existe una serie de particularidades que brindan soporte a la inteligencia emocional, los cuales se basan en el soporte afectivo y de las familias, ambiente social y fomento de las habilidades sociales, de tal modo, tales factores son base de las acciones de mejora frente a problemáticas negativas que se presentan dentro de la interacción, que determina si el alumnado posee buena relación con el contexto social y familiar, obteniendo una mayor probabilidad de adquirir altos niveles de dominio emocional.

Además, por su parte Marcelo y Rijo (2019) puntuaron que el aprendizaje autorregulado, brinda soporte a ciertos procesos representativos de la diferencias individuales en el instante de desarrollar el aprendizaje del alumnado, desde que se implementa ciertos cambios en la práctica pedagógica común, que se ve reflejada en la necesidad individual del alumnado, por tal motivo, a medida que el alumnado llega a controlar su aprendizaje, se evidencia la capacidad de fijarse metas y abordarlas esperando mejorar y adquirir ciertas habilidades y capacidades para poder contestar de forma formidable a los desafíos y retos.

Al abordar el hipótesis general vinculado al establecimiento del nexo existente de la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado desde la



opinión de los estudiantes de secundaria de la entidad escolar considerada en la investigación, se pudo corroborar, que, por medio de la consideración de la prueba de Spearman, se puntualizó que la significancia, tuvo un calificativo inferior a la determinación del margen permitido de error ( $p < ,05$ ), de tal manera, se llegó a rechazar la  $H_0$ , de similar modo, se constató que el coeficiente  $\rho = ,771$ ; calificado como de fuerte potencialidad, por ello, se pudo llegar a la conclusión que el nivel de entendimiento y comprensión de las emociones, proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

Los hallazgos que se han establecido poseen cierto parecido con lo manifestado por Robles (2020) quien a partir de su investigación, llegó a profundizar sobre el fomento de la autoeficacia de los estudiantes sobre su aprendizaje autorregulado, donde el nexo existente entre las variables, fue calificada como fuerte y significativa, debido que el coeficiente es de  $,734$ ; por tal situación, se ha podido constatar que, en tal sentido, los estudiantes de mayor eficacia poseen altos niveles de inteligencia emocional, debido que con ello, constantemente sustentan su afrontamiento de situaciones académicas con mayor eficacia, porque son los que más se esfuerzan por fomentar su aprendizaje autorregulado, con la meta de mejorar sus competencias y desarrollar mayor aprovechamiento académico.

Asimismo, los resultados determinados, no guardan relación con los datos a conocer por Rameli y Sinivashom (2020) debido que a pesar de haber establecido los nexos de la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado, la puntuación de tales aspectos con el estrés verificó no ser significativo con la inteligencia emocional ( $r = ,186$ ), pero de baja intensidad para el aprendizaje autorregulado ( $r = ,373$ ), por ende, se ha verificado que el aprendizaje autorregulado desempeña un rol más relevante en la preparación del estudiantado para que enfrente los exámenes y sobre todo también aporta a la preparación de los estudiantes para que afronten lo estresante de desarrollar sus aprendizajes, caso contrario con la inteligencia emocional, porque si bien es importante porque aporta a las relaciones interpersonales de los estudiantes y a manejar sus emociones, resulta alejado para el soporte de su desarrollo cognitivo, en tal sentido, aporta capacidad de comprensión, apoyo, mantención de relación y gestión de problemas.

En tal sentido, el aporte de Sfetcu (2020) permite conocer que la inteligencia emocional se considera como el estado de la mente, no perturbarte sobre la pasión, la cual posee la particularidad de ser percibida como cualidad caracterizada por la conciencia filosófica, debido que Aristóteles ha tomado en consideración que la virtud, es el justo medio entre el exceso y la deficiencia de emociones, lo cual implica que el proceso de gestión de las reacciones emocionales o egoístas ante diversos acontecimientos externos no llegue a ser controlado por las personas. Además, lo manifestado por Huamán et al. (2021) hace énfasis sobre el fomento de la inteligencia emocional, entendiéndose como la capacidad perceptiva, utilización, comprensión, gestión y control de lo que la persona siente, de tal manera, se verifica que un elevado desarrollo aporta capacidad de identificación de las emociones, dando cuenta sobre el conocimiento emocional que ha desarrollado.

En referencia al aprendizaje autorregulado, García-Marcos et al. (2020) reconoció que hacer uso de ciertas herramientas como soporte para el fomento del aprendizaje de los estudiantes, también aporta a gestionar su tiempo, lo cual sienta bases para el monitoreo del tiempo que se dedica al estudio los estudiantes y su constante participación en las actividades propuestas que deben realizar en un tiempo previamente determinado. En ese sentido, se entiende según Torres (2021) que el aprendizaje autorregulado incide sobre el establecimiento de procesos de fomento del aprendizaje, donde el estudiantado determina su finalidad para supervisarlos, regularlos y confrontarlos, siendo el mismo estudiante quien se encargue de todos los pasos que da los cuales se encuentran asociados a las metas y a la motivación que lo pone en marcha.

De tal manera, ante lo manifestado y con soporte en los resultados expuestos, se comprende que los estudiantes al tener la capacidad de reconocimiento, regulación y comprensión de sus emociones, como la de sus compañeros, apoya a la conexión interpersonal con otras personas, forjando un vínculo empático consistente, procesos comunicativos más efectivos, aporta a la capacidad de resolución de conflictos y expresión de lo que siente, lo cual trae consigo ciertas ventajas para el fomento de su aprendizaje, es decir, que a partir del manejo de sus emociones, los estudiantes, van a proponerse metas propias de desarrollo de su aprendizaje, autorregulando, cuando y a donde quiere llegar con

ello, trayendo consigo soporte cognitivo y emocional, además, de optar por una forma de superación personal reflejado en su aprovechamiento académico.

De similar manera, se abordó la hipótesis específica 1, vinculado al establecimiento del nexo existente de la evaluación de las propias emociones con el aprendizaje autorregulado desde la opinión de los estudiantes de secundaria de la entidad escolar considerada en la investigación, se pudo corroborar, que, por medio de la consideración de la prueba de Spearman, se puntualizó que la significancia, tuvo un calificativo inferior a la determinación del margen permitido de error ( $p < ,05$ ), de tal manera, se llegó a rechazar la  $H_0$ , de similar modo, se constató que el coeficiente  $\rho = ,718$ ; calificado como de fuerte potencialidad, por ello, se pudo llegar a la conclusión que el nivel de entendimiento y comprensión de las emociones, proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

Los hallazgos descritos, tienen parecido con los obtenidos por Fernández et al. (2023) quienes establecieron los nexos de la tecnología digital con el aprendizaje autorregulado, dando cuenta la existencia de nexos significativos, positivo y de moderada potencialidad entre las variables, puntuada en ,400; por ende, desde tal situación, se llegó a la conclusión que, la utilización de la tecnología digital, se vincula con los procesos de aprendizaje autorregulado, asimismo, se detalló que el competente del estudiantado es su capacidad de autorregular su aprendizaje, debido que está centrado en adquirir nuevo conocimiento, mediante el fomento de su propia motivación, llegando a perseverar y adaptarse a diversas situaciones que se le presentan en su cotidianidad, lo cual resulta oportuno, su regulación y aplicación de diferentes métodos de motivación, cognitivo y conductual.

Asimismo, ante el contraste de los resultados conseguidos y los de Habibi et al. (2022) se puntualizó ciertas discrepancias, en base a la intensidad del vínculo que se ha determinado y a la dirección negativa de la misma, es decir, que la investigación, cuya meta fue determinar el nexo del aprendizaje autorregulado con el porqué se desarrolla la procrastinación escolar, tuvo un coeficiente correlativo de  $-,408$ ; lo cual llevó a comprender que, en cuanto mayor es el aprendizaje de la autorregulación de los estudiantes va ser menor la procrastinación escolar, por lo

que se evidencia la necesidad de parte del profesorado de fomentar el aprendizaje autorregulado para erradicar actitudes negativas para el desarrollo escolar integral, por ende, debe abordarse diversos modelos y enfoques educativos, que aporten al desarrollo motivacional de los estudiantes.

Aportando a lo manifestado, se puede aseverar que el afecto causa efecto sobre la interpretación del sentimiento y de las emociones, como de su percepción y fomento de la información como del conocimiento que en general guarda asociación con que el apego, sea calificado como bueno o malo, por tal motivo, Jain (2021) señaló que el estado de ánimo y el sentimiento guarda vínculo con el aspecto afectivo de la personalidad de las personas, por ello, Merino-Soto et al. (2019) estableció que evaluar las propias emociones es un punto clave para entender cuál es su estado de ánimo, además, de aportar conciencia del porqué la persona siente tales sentimientos o emociones, verificando su comprensión a plenitud de lo que siente, y llegando a darles un nombre para mayor conocimiento.

Por otro lado, de acuerdo con Rosales-Marquez et al. (2023) la correspondencia de visión con el desarrollo de competencia de todo estudiante, demanda que cambie su mirada educativa vigente, donde ciertos modelos basados en el estudiante y en lo que aprenden, desplazando la actividad tradicional educativa centrada en el docente, por ende, es relevante fomentar la autorregulación del aprendizaje, porque sustenta el desarrollo del proceso cognitivo, logrando óptimamente articular e integral el soporte teórico acorde a la necesidad de aprender autónomamente. De tal manera, para Valencia-Serrano (2020) la determinación del aprendizaje autorregulado aporta a que el estudiante se proyecte y se ponga metas, las cuales debe planear y a partir de un despliegue de estrategia alcanzar, llegando a supervisar las estrategias y el esfuerzo desplegado para que se resuelva.

En referencia a lo manifestado y teniendo como soporte los resultados antes dados a conocer, se llegó a concluir que, resulta sobresaliente que el estudiante a partir del conocimiento y evaluación de sus emociones, sepa plenamente como se siente ante situaciones que le generan estrés, como al desarrollar una actividad escolar, donde sus estrategias y conocimiento lo superan, en tal sentido, el bajo dominio de las emociones que siente en tal situación, podría desarrollar actitudes

negativas como el desinterés por realizar la actividad, pero los altos niveles de dominio de sus emociones, aporta a que piense con tranquilidad y busque a partir del análisis de diversas estrategias de aprendizaje autorregulado, poder encontrar una solución a esa falta de conocimiento y le permita desarrollar su capacidad de afrontamiento de problemas oportunamente.

Asimismo, se abordó la hipótesis específica 2, vinculado al establecimiento del nexo existente de la evaluación de las emociones de otros con el aprendizaje autorregulado desde la opinión de los estudiantes de secundaria de la entidad escolar considerada en la investigación, se pudo corroborar, que, por medio de la consideración de la prueba de Spearman, se puntualizó que la significancia, tuvo un calificativo inferior a la determinación del margen permitido de error ( $p < ,05$ ), de tal manera, se llegó a rechazar la  $H_0$ , de similar modo, se constató que el coeficiente rho = ,673; calificado como de moderada potencialidad, por ello, se pudo llegar a la conclusión que, desde el desarrollo de la autoestima y entendimiento de otros, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

Los resultados dados a conocer tienen cierto parecido a los nombrados por Cosi et al. (2023) quienes llegaron a establecer los nexos de las competencias emocionales con el aprendizaje autorregulado, evaluándolo como positivo y de moderada significancia, debido que la calificación correlacional  $r = ,670$ ; de tal modo, se pudo profundizar en la investigación y dar cuenta que, a partir de las conclusiones, se incide sobre la relevancia de las competencias emocionales, dando entender que el estudiantado debe desarrollar un cúmulo articulado de capacidades, debido que la competencia emocional, aporta al desenvolvimiento del mismo en ambientes diversos y también le brinda una diferenciación personal, mejora adaptativa, eficiente y mayor confianza en sí mismo, por ende, se le debe dar apoyo al estudiante para que descubra su capacidad y cualidad, estimulándolo a que alcance sus metas a partir de procesos de aprendizaje autorregulado.

De similar manera, se confirmó que existe antagonía de los resultados presentados con los obtenidos por Almegewly et al. (2022) quienes llegaron a establecer los nexos de la inteligencia emocional con el aprovechamiento

educacional del estudiantado de Abdulrahiman, siendo esta conexión valorada como significativa, pero de baja potencialidad, debido que el coeficiente correlativo = ,279; en ese sentido, se apreció que, independientemente de las calificaciones que llegaron a obtener los estudiantes, se evidenció altas puntuaciones sobre la percepción de emociones y más bajas puntuaciones en el uso de las emociones, lo cual demostró que a pesar de ciertos problemas y bajo desarrollo en la utilización de sus emociones, los estudiantes crecen, y se vuelven más inteligentes hablando emocionalmente, además, la conciencia negativa debido a problemas en el hogar pose mayor autoconciencia y sensibilidad al sufrimiento.

Asimismo, Collazos et al. (2021) mencionaron que las emociones y la conciencia de las mismas, aporta a que el estudiante evidencie estar en un estado de concentración sobre la actividad de aprendizaje, impulsando a que los estudiantes se sientan motivados, por ende, se reconoce que la inteligencia emocional, es producto de una diversidad de reacciones, tonos fisiológicos, expresivos y comportamentales, donde las emociones son la sensación que se posee de ciertos cambios mientras tales se han de producir. Cabe agregar, que Tenorio (2022) se refirió a las emociones como el efecto del proceso corporal, que produce experiencias, teniendo como punto de inicio la perspectiva fisiológica emocional, la cual proporciona soporte a la modificación del cuerpo, donde se siente y percibe desde dentro durante el proceso de cambio corporal.

Por otro lado, según López-Angulo et al. (2020) la autorregulación deriva de procesos concatenados con el pensamiento autogenerado, emociones y acciones de planificación y adaptación de manera cíclica, la cual aporta a la determinación de metas a nivel personal, en tal sentido, la autorregulación se toma en consideración como la estrategia para desarrollar el aprendizaje, que los estudiantes activan en el instante que realizan ciertas actividades para que alcancen sus metas fijadas por ellos mismos. En tal sentido, Demuner-Flores et al. (2023) se refirieron que, desde la combinatoria de las conceptualizaciones referidas a la autonomía y estrategias para fomentar el aprendizaje, se percibe lo que es la autorregulación, basado en tomas conciencia sobre el propio proceso cognitivo y socioafectivo, evidencia de responsabilización y valor de su experiencia de aprendizaje, que aporta a la determinación de objetivos y culminación de actividades, desde un constante monitoreo y seguimiento de las actividades.

A partir de lo contrastado y con soporte en los resultados dados a conocer, se logró confirmar que, poseer la capacidad de evaluar las emociones de otros, vinculado a una buena observación de los sentimientos de otro, genera el desarrollo de una actitud empática y de sensibilidad ante las emociones de sus compañeros y otras personas, por ende, tal capacidad, al ser desarrollada plenamente aporta al fomento de sentimientos positivos y desarrollo del compañerismo, debido que desde allí se promueve una actitud de apoyo ante ciertas dificultades que pueden poseer sus compañeros, siendo esto sobresaliente debido que aporta a que los estudiantes que se encuentran en problemas o no pueden saber cómo llegar a realizar las actividades de manera autónoma, en un inicio tengan el soporte de los que saben, lo cual lo va inspirar para poder buscar sus propias estrategias y poder desarrollar su aprendizaje autorreguladamente.

Además, se abordó la hipótesis específica 3, vinculado al establecimiento del nexo existente del uso de emociones con el aprendizaje autorregulado desde la opinión de los estudiantes de secundaria de la entidad escolar considerada en la investigación, se pudo corroborar, que, por medio de la consideración de la prueba de Spearman, se puntualizó que la significancia, tuvo un calificativo inferior a la determinación del margen permitido de error ( $p < ,05$ ), de tal manera, se llegó a rechazar la  $H_0$ , de similar modo, se constató que el coeficiente  $\rho = ,349$ ; calificado como de baja potencialidad, por ello, se pudo llegar a la conclusión que a partir de la utilización eficientemente de las propias emociones y de la expresión de las mismas, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

Al contrastar los resultados conseguidos con lo de las investigaciones previas, se determinó la existencia de parecido con los resultados de Albani et al. (2023) porque a partir de la evidencia de establecimiento de nexos significativos y de baja potencialidad, entre la inteligencia emocional con el aprendizaje autorregulado, calificado en  $,356$ ; se pudo apreciar que, el fomento de la inteligencia emocional, a partir de ciertos programas de formación continua para el estudiantado, son punto clave para el éxito de estudios académicos y transición favorable en el mundo laboral, pero la dificultad normal que se encuentra en los estudiantes al atravesar malas experiencias educativas, desarrolla el estrés,

amenazando su estabilidad y continuidad de los estudios, en tal sentido, integrar la competencia emocional en el plan de estudio, puede modificar la conducta del estudiantado con la mejora de sus aprendizajes.

De similar modo, se confirmó la discrepancia de resultados de la presente investigación con los conseguidos por Mustofa et al. (2022) quienes llegaron a establecer los nexos existentes de la inteligencia emocional conjuntamente con el aprendizaje autorregulado, donde se verificó una conexión calificada como positiva y de moderada significancia, debido que el valor correlativo = ,568; dicho resultado, dio bases para comprender que, la inteligencia emocional posee un papel relevante para el incremento del aprendizaje autorregulado, teniendo como bases las emociones positivas lo cual evidentemente aporta al incremento del aprendizaje autorregulado, en ese sentido, se supone que la emoción positivo incrementa el aprendizaje autorregulado en el estudiantado, mientras que las emociones negativas facilita la dependencia de orientación externa.

En ese sentido, utilizar las propias emociones, determina procesos plenos de comprensión emocional de otras personas con quien comúnmente se guarda una estrecha relación, además, se refiere a la fijación de metas e intento de mejora para alcanzarlos, automotivarse y alto desarrollo del ánimo para que se intente hacer los trabajos de lo mejor que se pueda (Merino-Soto et al., 2019). De tal manera, Padilla y Sandoval (2022) acotaron mencionando que el ambiente escolar, se evidencia la existencia de problemas asociados a la conducta, desencadenado por el bajo desarrollo de la inteligencia emocional, lo cual aporta dificultades a la concentración de los estudiantes y su motivación a participar en las clases, de tal manera se evidencia claro la urgencia de que desarrolle la capacidad de uso emocional, que apoye a mitigar dichas situaciones.

Aportando a lo manifestado, de acuerdo con Panadero y Alonso (2021) desde la base fenomenológica, se proporciona sustento al desarrollo del aprendizaje autorregulado, porque pone como factor relevante a la motivación, para regular la propia manera de comportarse, lo cual es generado por lo necesario de auto-actualizarse, ello debido a la evidente necesidad de los estudiantes de sentirse que tienen las competencias y capacidades para solucionar una serie de problemas. Por tal situación, Devos y Van-Keer (2019) dieron entender, que la



autorregulación, es considerado como fenómeno que incide sobre el éxito educativo de los estudiantes, porque se fundamenta ampliamente lo importante de tomar en consideración un cúmulo de estrategias autorreguladoras para que se logre la exigencia académica de la diversidad de niveles de educación.

Ante los resultados obtenidos y del contraste con el componente teórico y estudios que anteceden al presente, se ha comprendido que, el uso de las emociones de los estudiantes, evidencia altos niveles de autoestima, además, es una manera de solicitar ayuda ante situaciones que puedan ser adversas y que influyan sobre su estabilidad emocional, lo cual resulta muy oportuno de desarrollar, debido que, evidencia tener una fuerte personalidad y amor propio, por otro lado, el valor que tiene el uso de estrategias para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, es muy alto, además, de sentar bases para el desarrollo cíclico de la autorregulación, iniciando con la disposición del estudiante para el análisis de la actividad a realizar, posterior ejecución de las estrategias que seleccionó y evaluación de pertinencia y de los resultados que llegó conseguir.

Como último punto, también se abordó la hipótesis específica 4, vinculado al establecimiento del nexo existente de la regulación de emociones con el aprendizaje autorregulado desde la opinión de los estudiantes de secundaria de la entidad escolar considerada en la investigación, se pudo corroborar, que, por medio de la consideración de la prueba de Spearman, se puntualizó que la significancia, tuvo un calificativo inferior a la determinación del margen permitido de error ( $p < ,05$ ), de tal manera, se llegó a rechazar la  $H_0$ , de similar modo, se constató que el coeficiente  $\rho = ,674$ ; calificado como de moderada potencialidad, por ello, se pudo llegar a la conclusión que desde la apropiación del entendimiento y contestación de las emociones que sienten los estudiantes, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

Los hallazgos expuestos poseen afinidad con los resultados de Lupaca et al. (2022) debido que evidenciaron haber establecido los nexos de la inteligencia emocional con la propuesta escolar bajo una modalidad virtual, dando entender la existencia de nexo significativo, directo y de moderado fortalecimiento, porque el

valor correlacional = ,636; de esa manera se pudo apreciar que, ante la propuesta educativa a distancia, el sentimiento, la emoción y estado anímico de los estudiantes ha sufrido cambios significativos sobre el desempeño educativo, donde ante la sorpresa de estudiar de manera virtual, ingresaron a una propuesta educativa diferente, aunque no es que desconozcan de ello, lo cual implicó que pongan a prueba su habilidad personal y social que escasamente se llega a aprender en sus propios hogares y en las entidades escolares.

De similar forma, se pudo constatar discrepancias en los contenidos establecidos en la investigación y en lo evidenciado por Machuca y Pecho (2023) al realizar su estudio, donde se confirmó el nexo existente de la inteligencia emocional con el desarrollo escolar del estudiantado de Huancayo, el cual llegó a ser valorado como positivo y de baja potencialidad, debido que el valor correlativo = ,211; en ese sentido, se confirmó que, para que se dé continuidad a las clases, se ha propuesto ciertas modalidades diferentes a la presencial, trayendo consigo consecuencias de falta de participación del estudiantado para que desarrolle su competencia, además, de percibirse una falta de monitoreo contundente de sus familiares, en ese sentido, se verifica la poca incidencia del manejo emocional sobre sus metas de aprendizaje, siendo lo deseable que se tome conciencia y que los estudiantes se enfoquen en aprender empleando estrategias autorreguladoras.

Al respecto, Puente et al. (2023) confirmaron que es importante la determinación de relevancia del docente y de la práctica escolar, para el desarrollo de la inteligencia emocional, porque su trabajo y compromiso con el mismo, exige altos niveles de susceptibilidad de lo que uno llega a sentir y lo que siente el estudiante, demandando de esa manera una apropiada calidad de relación interpersonal, que debe ser desarrollado dentro del ambiente educativo., esperando que a partir de ello se brinde soporte a la regulación emocional de los estudiantes, referido según Merino-Soto et al. (2019) como la capacidad de control del temperamento y manejo de la dificultad razonablemente, es decir, que se basa en dominar sus propios sentimiento, llevándolos a un estado de calma rápidamente ante situaciones vinculadas con el enfado.

Además, agregar que según Roselli et al. (2022) la socio cognición es el ingrediente esencial para la toma de decisión sobre el proceso de autorregulación,

aportando comprensión de tres etapas, que aportan a la composición de procesos de autorregulación, donde la autorreflexión, aporta al estudiante a reflexionar sobre lo que ha realizado y a la producción final que obtuvo, además, la monitorización, deriva de procesos de supervisión donde el estudiante revisa de forma mecánica su trabajo y finalmente, la consideración de conciencia del proceso fundamental de autorregulación, aspecto cognitivo, emocional y conductual da sustento a la propuesta y proceso de autorregulación. Aportando a lo dicho, Terry y Tucto (2022) señalaron que el estudiante que sabe autorregular su aprendizaje mejora su desarrollo al estudiar, apreciándose buenas relaciones con el área cognitiva y motivacional, sentando bases para un buen aprovechamiento escolar.

Ante lo mencionado y teniendo como bases los resultados establecidos, se ha de tomar en cuenta que la regulación de las emociones de los estudiantes, es un componente relevante para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, debido que es esencial para la resolución de problemas y construcción de relaciones positivas dentro del ambiente escolar, además, se verifica que el estado emocional incide sobre la perspectiva y el comportamiento de los estudiantes, es decir, que si el estudiante se encuentra perturbado por ciertos problemas, se verifica bajo desarrollo de su aprendizaje caso contrario si este a partir del desarrollo de la capacidad de regular sus emociones separa sus problemas, y llega a estar en un estado de equilibrio emocional, evidencia no dejarse afectar por sus emociones, haciendo de comprender la regulación emocional es punto clave para su bienestar personal y para el fomento de su aprendizaje.

Finalmente dar a conocer que la investigación tuvo ciertas limitaciones relacionadas en un primer momento al acceso a la institución educativa donde se realizó la investigación, debido que el personal directivo y docente inicialmente mencionaron que la investigación traería consigo ciertos problemas éticos, que se llegaron a solucionar con la solicitud de permiso de los padres de familia a partir de la firma del consentimiento informado, por otro lado, los recursos para la movilización a la provincia donde se ubica la institución educativa fue también un limitante, en cuanto a la limitación teórica, se realizaron búsquedas constantes de estudios que anteceden al presente, encontrando mayor información en publicaciones de más de cinco años, que no se consideraron, debido a su antigüedad, lo cual dificultó la realización del componente teórico a tiempo, por

último, las fortalezas de la presente investigación, se manifestaron a partir de la corroboración de los supuestos propuestos con anticipación, lo cual va beneficiar a futuro a otras investigaciones que tomen en consideración al presente como punto de partida para la determinación de nuevos supuestos, que permitan desarrollar el conocimiento de la inteligencia emocional como del aprendizaje autorregulado.

## **VI. CONCLUSIONES**

### **Primera:**

En cuanto al objetivo general, se determinó que existen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado, lo cual fue establecido desde la consideración de la opinión de los estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria ubicada en Huancapi, debido que, con soporte estadístico a partir de la consideración de la prueba de Spearman, donde se confirmó que la Sig. < ,05; por ello, se rechazó la Ho, además, el coeficiente rho = ,771; en tal sentido, se concluyó que el nivel de entendimiento y comprensión de las emociones, proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

### **Segunda:**

Asimismo, sobre el objetivo específico 1, se llegó a establecer que existe relación significativa entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado, lo cual fue establecido desde la consideración de la opinión de los estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria ubicada en Huancapi, debido que, con soporte estadístico a partir de la consideración de la prueba de Spearman, donde se confirmó que la Sig. < ,05; por ello, se rechazó la Ho, además, el coeficiente rho = ,718; en tal sentido, se concluyó que el nivel de entendimiento y comprensión de las emociones, proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

### **Tercera:**

De igual modo, respecto al objetivo específico 2, se llegó a establecer que existe relación significativa entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado, lo cual fue establecido desde la consideración de la opinión de los estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria ubicada en Huancapi, debido que, con soporte estadístico a partir de la consideración de la prueba de Spearman, donde se confirmó que la Sig. < ,05; por ello, se rechazó la Ho, además, el coeficiente rho = ,673; en tal sentido, se concluyó que a partir del desarrollo de la autoestima y entendimiento a los sentimientos de otras personas,

se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

**Cuarta:**

En cuanto al objetivo específico 3, se pudo establecer que existe relación significativa entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado, lo cual fue establecido desde la consideración de la opinión de los estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria ubicada en Huancapi, debido que, con soporte estadístico a partir de la consideración de la prueba de Spearman, donde se confirmó que la Sig. < ,05; por ello, se rechazó la Ho, además, el coeficiente rho = ,349; en tal sentido, se concluyó que la utilización eficientemente de las propias emociones y de la expresión de las mismas, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

**Quinta:**

Finalmente, sobre el objetivo específico 4, se estableció que existe relación significativa entre la regulación de las emociones y el aprendizaje autorregulado, lo cual fue establecido desde la consideración de la opinión de los estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria ubicada en Huancapi, debido que, con soporte estadístico a partir de la consideración de la prueba de Spearman, donde se confirmó que la Sig. < ,05; por ello, se rechazó la Ho, además, el coeficiente rho = ,674; en tal sentido, se concluyó que la apropiación del entendimiento y contestación de las emociones que sienten los estudiantes, se proporciona sustento al fomento del control del aprendizaje como del desarrollo autónomo del aprendizaje de los estudiantes propios del fomento del aprendizaje autorregulado.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **Primera:**

A la plana directiva de la institución educativa de nivel secundaria de Huancapi, convocar a reunión a todos quienes conforman la comunidad escolar, con el objetivo de llegar a hacer conocer los resultados que se han determinado al realizar la presente investigación, a fin de establecer la necesidad de desarrollar a partir de la participación y toma de decisiones en conjunto, posibles talleres de integración y/o proyectos educativos, esperando que con ello, se pueda incidir sobre el fomento de la inteligencia emocional, y desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

### **Segunda:**

Al coordinador de tutoría de la institución educativa de nivel secundaria de Huancapi, conjuntamente con los tutores de aula, determinar una propuesta curricular en el área de tutoría que aborde temas relacionados con la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales, entre otros.), con el objetivo de determinar en conjunto con los estudiantes lo importante que es evaluar las propias emociones, esperando que a partir de ello, los estudiantes mejoren su capacidad de autoanálisis del estado emocional en que se encuentran.

### **Tercera:**

A los coordinadores pedagógicos y docentes de la institución educativa de nivel secundaria de Huancapi, proponer actividades de integración y de esparcimiento en donde los estudiantes puedan desarrollar valores como el compañerismo, respeto, etc., además, de desarrollar su empatía y evaluación de las emociones de otros, lo cual se espera, que los estudiantes a partir de la evidente capacidad de desarrollo emocional, atiendan mejor a lo que sienten, y desarrollen su flexibilidad y creatividad, adaptación al entorno y proporción de confianza para afrontar retos en su cotidianidad y en el ámbito educativo.

### **Cuarta:**

A los docentes de la institución educativa de nivel secundaria de Huancapi, trabajar la inteligencia emocional de forma transversal, e incluyan pequeñas pausas

en sus clases donde se puedan reforzar el compañerismo e integración de los estudiantes, así también fomentar el uso de las emociones a partir de la expresión de los sentimientos de los estudiantes, esperando que con ello, se mejore la confianza entre el docente y los estudiantes, y estudiantes y estudiantes, cumpliendo así la adaptación al entorno escolar.

**Quinta:**

A los estudiantes de la institución educativa de nivel secundaria de Huancapi, realizar procesos de reflexión personal, debido que es de necesidad pensar antes de actuar, es decir, saber cuál es la mejor forma de expresar sus emociones, como aprender a cambiar su estados de ánimo, intentando realizar cosas que lo hagan feliz aunque no tenga ganas de hacerlo, a fin de regular sus emociones de manera positiva, por ende, se espera a partir de estas sugerencias que favorezca a las emociones positivas, que busque apoyo si lo necesita y que no se siente abrumado ante emociones negativas que pueden causar que tome decisiones negativas, como no desarrollar su aprendizaje o demostrar comportamientos negativos.



## REFERENCIAS

- Ain, N., Munir, M., & Suneel, I. (2021). Role of emotional intelligence and grit in life satisfaction. *Heliyon*, 7(4), e06829. <https://acortar.link/eHdkzD>
- Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S., & Biolcati, R. (2023). Trait Emotional Intelligence and Self-regulated Learning in University Students during the COVID-19 pandemic: the mediation role of Intolerance of Uncertainty and COVID-19 Perceived Stress. *Personality and Individual Differences*, (203), e111999. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111999>
- Almegewly, W., Rawdhan, A., Saleg, M., Alrimal, M., Alasmari, R., Alhamad, S., Almuqri, R., Aljebreenb, M., Alsubaieb, H., Mohammed, S., & Aldelaliem, F. (2022). Correlation between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, (17), e100491. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2022.100491>
- Antonio, I., Axpe, I., & Septien, A. (2020). The influence of socioeconomic and cultural status on the relationship between self-concept and perceived emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-48. <https://acortar.link/gS004w>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., y Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://acortar.link/Mu8c1Z>
- Cama, S. (2019). *Relación entre la inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la institución educativa 40054 Juan Domingo Zamácola y Jáuregui distrito de Cerro Colorado Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://acortar.link/kc5aJl>
- Carranza-Esteban, R., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Corrales-Reyes, I., Villegas-Maestre, J., y Pedraza-Rodríguez, E. (2022). Validez y confiabilidad de la Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) en estudiantes cubanos. *Revista Coombiana Psiquiatría*, (22), e36440385. <https://doi.org/10.1016%2Fj.rcp.2022.10.001>

- Chávez, G., y Merino, C. (2015). Validez estructural de la escala de autorregulación del aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.9.453>
- Coba, M. (2022). *Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una Institución Educativa de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/LBnB6V>
- Collazos, C., Fardoun, H., AlSekait, D., Santos, C., & Moreira, F. (2021). Designing Online Platforms Supporting Emotions and Awareness. *Electronic*, (10), e251. <https://doi.org/10.3390/electronics10030251>
- Conesa, P., & Duñabeitia, J. (2022). Adaptation and validity of the Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) in Spanish Primary School Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(2), 403-426. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/download/6013/7246/30378>
- Così, E., Peña, C., Silarayan, L., y Espinosa, E. (2023). Relationship between emotional competences and self-regulated learning in students of general studies of a private university in Lima. *MENDIVE: Journal of Education*, 21(1), 1-10. <https://acortar.link/ICzX5M>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., y Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Dagnino, J. (2019). Tipos de datos y escalad de medida. *Revista Chilena de Bioestadística y Epidemiología*, 2(43), 109-111. <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.06>
- Demuner-Flores, M., Ibarra-Cisneros, M., & Nava-Rogel, R. (2023). Self-regulated learning strategies in university students during the COVID-19 period. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(39), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Extremera, N., Mérida, S., Sánchez, N., Quintana, C., & Rey, L. (2019). A friend is a treasure: emotional intelligence, organizational social support and teacher engagement. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92.

<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>

Fernández, Y., Vivar, J., La Madrid, F., Vivar, C., Tantaruna, M., y Hernández, E. (2023). Tecnologías digitales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad de Abancay. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1149-1160. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.579>

Flores, J., y Alcivar, M. (2023). El aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento de los estudiantes. *South Florida Journal of Development*, 4(5), 2069-2078. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n5-018>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Habilidades para la vida: Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. Unicef para cada infancia. <https://acortar.link/KumF5x>

Gandica, E. (2020). Power and Robustness in Normality Test with Montecarlo Simulation. *Revista Cientific*, 5(18), 108-119. <https://acortar.link/PKNrKJ>

García-Marcos, C., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Self-regulated learning in Online Vocational Education and Training: effects of time management. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 62(20), 1-21. <http://dx.doi.org/10.6018/red.400071>

Gutiérrez-Rocha, G., & Guagchinga-Chicaiza, N. (2023). Emotional intelligence in the teaching-learning process. *Knowledge Pole*, 8(10), 741-758. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9205946>

Habibi, N., Hariastuti, R., & Rusijono, R. (2022). High School Students' Self-Regulated Learning and Academic Procrastination Level in Blended Learning Model: A Correlation Analysis. *Advances in Social Science: Education and Humanities Research*, (627), 311-316. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211229.048>

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C., y Arias, J. (2023). *Metodología de la Investigación: Guía para el proyecto de Tesis*. Editorial INUDI Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>

Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Científica del Instituto Nacional de Salud: Alerta*, 2(1), 76-79.

<https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

- Hernández-Jorge, C., Rodríguez-Hernández, A., Domínguez-Medina, O., Hess-Medler, S., Capote, M., Gil-Frías, C., & Rivero, F. (2022). Emotional Competence Assessment Scale: Teaching perspective (D-ECREA). *Journal of Educational Psychologists: Educational Psychology*, 28(1), 61-69. <https://doi.org/10.5093/psed2021a5>
- Hikal, W. (2020). Gardner's Multiple Intelligence Theory Applied to the Field of Justice. *Universidad Autónoma del Estado de México Journal of Psychology*, 9(17), 8-27. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v9i17.15085>
- Huamán, E., Chumpitaz, H., y Aguilar, L. (2021). Inteligencia emocional en la práctica educativa: una revisión de la literatura científica. *TecnoHumanismo*, 1(2), 409-426. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.49>
- Hurtado, M. A. (2023). ¿Debería ser tan pequeño el nivel de significancia en una prueba de hipótesis? *Revista Torreón Universitario*, 12(33), 31-41. <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i33.15886>
- Idrogo, D., y Asenjo-Alarcón, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Journal of Psychological Research*, (26), 69-79. <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>
- Jain, A. (2021). *The Science and Philosophy of Emotional Intelligence: A Pragmatic Perspective*. Editorial Chapter Metrics Overview. <https://www.intechopen.com/chapters/76719>
- Kappes, M. S., y Riquelme, V. (2022). El valor P, y medidas de efecto: su interpretación en investigación cuantitativa en enfermería. *Revista ENE*, 15(2), 1-13. <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1247>
- León-Ron, v., Sáez, M., Mella, J., Posso-Yépez, M., Ramos, C., & Lobos, K. (2020). Systematic Review of Learning Self-Regulation Instruments Designed for Students. *Space Journal*, 41(11), e29. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n11/20411129.html>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., y Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4),

85-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400085>

- López, S., Maldonado, J., Orellana, G., Moran, E., y Herrera, L. (2023). La importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica Pedagógica de los Docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(5), 309-331. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7708](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708)
- Lupaca, M., Vivar-Bravo, J., Vivar-Bravo, C., Fernandez-Perez, Y., Vicente, C., Camán, R., Borda, A., y Jesús-Carbajal, O. (2022). Inteligencia emocional y educación virtual en estudiantes de secundaria de la I. E. 3022 Lima, 2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1533-1542. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.432>
- Machuca, R., y Pecho, J. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ocopilla – Huancayo. *EDUCANATURA: Revista Científica Educativa*, 2(2), 77-85. <https://doi.org/10.26490/uncp.educanatura.2021.2.2.1747>
- Marcelo, C., y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Mendivelso, F., y Rodríguez, M. (2022). Prueba no paramétrica de correlación de Spearman. *Tópicos de investigación clínica*, 24(1), 42-45. <https://doi.org/10.26852/01234250.578>
- Mérida, S., Sánchez, M., & Extremera, N. (2020). Quitting the teaching profession: Examining the role of social support, engagement, and emotional intelligence on teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., y López-Fernández, V. (2019). Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS) en estudiantes peruanos de Enfermería. *Ciencias Médicas* 33(1), e1473. <https://acortar.link/yFz71B>
- Ministerio de Educación. (2022). *Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018. Estudios Breves N.º7*. Oficina de Medición de la Calidad de los

Aprendizajes. <https://acortar.link/hCvVZ7>

- Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M., y Alania, R. (2020). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Revista Científica de ciencias Sociales y Humanidades: Desafíos*, 12(1), 50-57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Muquis, K. (2022). Emotional Intelligence (Salovey and Malovey) and Social Learning in University Students. *RES NON VERBA*, 12(2), 16-29. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2>.
- Mustofa, R., Rachmawati, M., & Nuryadin, E. (2022). Relationship between emotional intelligence and self-regulated learning of students in Biology subjects. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 4(1), 64-69. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v4i1.6819>
- Naciones Unidas. (2021). *Los estudiantes mexicanos perseveran y se autorregulan para cumplir con sus obligaciones escolares*. UNESCO. <https://acortar.link/TVfWKZ>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Curriculum on the Move: UNESCO-IBE. Notas Temáticas N° 8, sobre los conocimientos y las emociones*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes peruanos*. UNESCO. <https://acortar.link/YwcSqe>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Educación y competencias en la OCDE. <https://acortar.link/1IRaVL>
- Padilla, A., & Sandoval, M. (2022). The Importance of Emotional Intelligence in Elementary Education. *Strategic Training*, 6(2), 1-16. <https://acortar.link/zAHr5I>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2021). Contrasting self-regulation educational

- theories: A theoretical review. *RE@D: Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 116-148. <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp116-148>
- Park, Y., Konge, L., & Artino, A. (2020). The Positivism Paradigm of Research. *PubMed: Academy Medical*, 95(5), 690-694. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000003093>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Plata, L., Mousén, A., y Balcázar, P. (2021). Inventario inteligencia emocional EQ-I:YV: Evidencias de validez y confiabilidad /Precisión en personas mexicanas entre las edades de siete a 18 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 74-89. <https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/684>
- Rameli, M., & Sinivashom, S. (2020). Emotional Intelligence and Self-Regulated Learning towards English Examination Stress: A Comparative Study between Primary and Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 12-17. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081902>
- Reguant-Álvarez, M., Vila-Baños, R., y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45-60. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Robles, H. (2020). Academic self-efficacy and self-regulated learning in a group of students of a University in Lima. *Journal of Psychological Research*, (24), 37-51. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a04.pdf)
- Román, V., Aniceto, P., y Román, R. (2021). Análisis documental de la inteligencia emocional como competencia esencial. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(5), 9939-9954. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.1046](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.1046)
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., y Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la Investigación*. Editorial Corporativa Edicumbre. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/ACLIB0017>
- Rosales-Marquez, C., Silva-Aguilar, A., Miranda-Vargas, V., y Salas-Sanchez, R. (2023). Self-regulated learning for learning to learn in university education.

- Human Review*, 21(2), 269-281. <https://acortar.link/PsJU8A>
- Roselli, N., Castellaro, M., & Peralta, N. (2022). The socio-cognitive conflict theory of development: A retrospective view from own research. *Interdisciplinary*, 39(3), 275-291. <https://acortar.link/FToDoh>
- Ruiz, C., y Valenzuela, M. (2022). *Metodología de la Investigación*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja. <https://doi.org/10.56224/EdiUnat.4>
- Sáenz-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N., y Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 167-191. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>
- Salcedo, M., y Pérez, M. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria. *Mendive: Revista de Educación*, 18(3), 618-628. <https://acortar.link/VC6wSq>
- Sánchez, F. (2019). Epistemic Fundamentals of Qualitative and Quantitative Research: Consensus and Dissensus. *Digital Journal of University Teaching Research*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Segura, L., Estévez, J., & Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/IJER PH17134681>
- Sfetcu, N. (2020). Philosophy of Emotional Intelligence. *SetThings*, (19), 1-6. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19339.11045>
- Sürücü, L., & Maslakçi, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *BMIJ: Nusiness & Management Studies an International Journal*, 8(3), 2694-2726. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>
- Tenorio, G. (2022). Theoretical and methodological perspectives of emotions in online learning: systematic review. *Journal of Scientific and Technological Research: Alpha Centauri*, 3(1), 43-51. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.73>
- Terry, S., y Tucto, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, *EDUCA UMCH*, (17), 121-133.



<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>

- Teruel, P., Salavera, C., Usán, P., & Antoñanzas, J. (2019). Emotional intelligence centred on oneself and others: Rotterdam Scale of Emotional Intelligence (REIS). *Universitas Psuchologica*, 18(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iecm>
- Torres, V. (2021). Aprendizaje autorregulado y motivación intrínseca en estudiantes de la UNMSM. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 11(1), 18-27. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i1.2757>
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., y Perozo, E. (2019). *Técnicas e Instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira. <https://acortar.link/kkfBVu>
- Valencia-Serrano, M. (2020). Task Design to Promote Self-Regulated Learning at University. *Pedagogy University*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- Vásquez, M., Arapa, R., Pancca, N., Paricahua, N., Águila, M. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(1), 116-130. <https://acortar.link/yAHHit>
- Villarreal, E., Escorcia, V., Vargas, E., Cu, L., Galicia-, L., & Carballo, E. (2022). The family as a unit of analysis in scientific research in family medicine. *Mexican Journal of Family Medicine*, 9(1), 31-34. <https://doi.org/10.24875/rmf.21000064>

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de consistencia

**TÍTULO:** Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023

**AUTORA:** Bach. Camizan Mondragon, Victoria Carolina

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<b>Problema general:</b> PG: ¿Cuál es el nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?	<b>Objetivo General:</b> OG: Determinar el nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	<b>Hipótesis General:</b> Ha: Existe nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	<b>Variable 1: Inteligencia emocional</b>				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles o rangos</b>
			Evaluación de las propias emociones	- Grado de entendimiento de mis emociones. - Grado de comprensión de mis emociones.	1, 2 3, 4	1: Completamente en desacuerdo	
			Evaluación de las emociones de otros	- Grado de empatía. - Grado de entendimiento de otros.	5, 6 7, 8	2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bajo: 16-37  Regular: 38-59
			Uso de emociones	- Uso de mis emociones. - Expresiones de mis emociones.	9, 10 11, 12	4: De acuerdo	Alto: 60-80
			Regulación de emociones	- Grado de propio entendimiento. - Grado de respuesta de mis emociones.	13, 14, 15, 16	5: Completamente de acuerdo	
			<b>Variable 2: Aprendizaje autorregulado</b>				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles o rangos</b>
			Control del aprendizaje	- Participación en el aprendizaje. - Uso del aprendizaje.	1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8	1: Totalmente en desacuerdo	Malo: 14-32
			Autonomía del aprendizaje.	- Nivel de decisión para compartir el aprendizaje. - Generación de otros conocimientos.	9, 10, 11, 12, 13, 14	2: En desacuerdo 3: Indiferente 4: De	Regular: 33-51  Bueno: 52-70
<b>Problemas específicos:</b> PE1: ¿Cuál es el nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?	<b>Objetivos específicos:</b> OE1: Determinar el nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	Ho: No existe nexo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.  <b>Hipótesis específicas:</b> Ha1: Existe nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.					
PE2: ¿Cuál es el nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?	OE2: Determinar el nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	Ho1: No existe nexo entre la evaluación de las propias emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.					
PE3: ¿Cuál es el nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución	OE3: Determinar el nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución						

educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?	educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	de Huancapi, Ayacucho, 2023.	acuerdo 5: Totalmente de acuerdo.
PE4: ¿Cuál es el nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023?	OE4: Determinar el nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.	<p>Ha2: Existe nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.</p> <p>Ho2: No existe nexo entre la evaluación de las emociones de otros y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.</p> <p>Ha3: Existe nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.</p> <p>Ho3: No existe nexo entre el uso de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.</p> <p>Ha4: Existe nexo entre la</p>	

regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Ho4: No existe nexo entre la regulación de emociones y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p><b><u>Método:</u></b> Hipotético deductivo.</p> <p><b><u>Enfoque:</u></b> Cuantitativo.</p> <p><b><u>Tipo:</u></b> Básico.</p> <p><b><u>Nivel:</u></b> Correlacional.</p> <p><b><u>Diseño:</u></b> No experimental.</p>	<p><b><u>Población:</u></b> 154 estudiantes de secundaria.</p> <p><b><u>Muestreo:</u></b> Probabilístico, de tipo estratificado.</p> <p><b><u>Tamaño de muestra:</u></b> 111 estudiantes de secundaria.</p>	<p><b><u>Variable 1:</u></b> Inteligencia emocional  <b><u>Técnicas:</u></b> Encuesta  <b><u>Instrumentos:</u></b> Cuestionario  <b><u>Autor:</u></b> Merino-Soto et al. (2019)  <b><u>Año:</u></b> 2019  <b><u>Lugar:</u></b> Institución educativa, Huancapi.</p> <p><b><u>Variable 2:</u></b> Aprendizaje autorregulado  <b><u>Técnicas:</u></b> Encuesta  <b><u>Instrumentos:</u></b> Cuestionario  <b><u>Autora:</u></b> Ventura et al. (2015)  <b><u>Año:</u></b> 2015  <b><u>Lugar:</u></b> Institución educativa, Huancapi.</p>	<p><b><u>Descriptiva:</u></b> Los puntajes de las variables y dimensiones se van a traspasar al programa SPSS, para posteriormente baremarlos y clasificarlos en niveles, para presentarlos en tablas descriptivas que van a ser interpretadas.</p> <p><b><u>Inferencial:</u></b> A partir de la determinación de la normalidad de los datos, se va a decidir si hacer uso de la prueba de Pearson o la prueba de Spearman.</p>

Anexo 2: Operacionalización de variables  
Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Es la capacidad de percepción, uso, comprensión, gestión y control de lo que uno mismo siente, capacidad de identificación de su emoción y de los seres que lo rodean, dando cuenta que el conocimiento emocional que posee, se utiliza para poder impulsar su pensamiento y actitud conductual, llegando a diferencias entre la emoción y el reconocimiento apropiado del mismo, adaptándolos a una variedad de contextos (Huamán et al., 2021).	La inteligencia emocional, se va a medir al aplicar un cuestionario que contiene 16 preguntas, los cuales valoran a sus cuatro dimensiones a partir de la utilización de una escala Likert ordinal, cuyos puntajes se van a clasificar en: Bajo, regular y alto.	Evaluación de las propias emociones	- Grado de entendimiento de mis emociones.	1, 2	1: Completamente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4: De acuerdo. 5: Completamente de acuerdo	Bajo: 16-37  Regular: 38-59  Alto: 60-80
			- Grado de comprensión de mis emociones.	3, 4		
		Evaluación de las emociones de otros	- Grado de empatía.	5, 6		
			- Grado de entendimiento de otros.	7, 8		
		Uso de emociones	- Uso de mis emociones.	9, 10		
			- Expresión de mis emociones.	11, 12		
		Regulación de emociones	- Grado de propio entendimiento.	13, 14		
			- Grado de respuesta de mis emociones.	15, 16		

Operacionalización de la variable aprendizaje autorregulado

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Es el desarrollo autónomo, realizado por el estudiantado de ciertas actividades o situaciones que lo llevan a desarrollar su aprendizaje, tal proceso realizado autónomamente, permite previamente determinar objetivos, planificar y desplegar estrategias, para que se logre tales objetivos, llegando para ello, a supervisar la estrategia y el esfuerzo desplegado para resolverlo, así como al revisar que realiza y que aprende con el abordaje de ciertas actividades (Valencia-Serrano, 2020).	El aprendizaje autorregulado, se va a medir al aplicar un cuestionario que contiene 14 preguntas, los cuales valoran a sus dos dimensiones a partir de la utilización de una escala Likert ordinal, cuyos puntajes se van a clasificar en: Malo, regular y bueno.	Control del aprendizaje	- Participación en el aprendizaje	1, 2, 3, 4	1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Indiferente 4. De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo	Malo: 14-32  Regular: 33-51  Bueno: 52-70
			- Uso del aprendizaje	5, 6, 7, 8		
		Autonomía del aprendizaje	- Nivel de decisión para compartir el aprendizaje.	9, 10, 11		
			- Generación de otros conocimientos.	12, 13, 14		

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

**CUESTIONARIO SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**Indicaciones:** Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

Escala Valorativa				
1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

Ítems o preguntas	ESCALA VALORATIVA				
	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 1: Evaluación de las propias emociones</b>					
01. Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros					
02. Comprendo bien mis propios sentimientos					
03. Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento					
04. Siempre sé si estoy o no estoy contento					
<b>Dimensión 2: Evaluación de las emociones de otros</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
05. Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan					
06. Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás					
07. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás					
08. Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor					
<b>Dimensión 3: Uso de emociones</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
09. Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos					
10. Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente					
11. Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas					
12. Siempre me animo a mí mismo/a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo					
<b>Dimensión 4: Regulación de emociones</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente					
14. Controlo bastante bien mis propias emociones					
15. Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado					
16. Tengo un buen dominio de mis propias emociones					

**Muchas gracias por tu participación.**



## CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

**Indicaciones:** Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

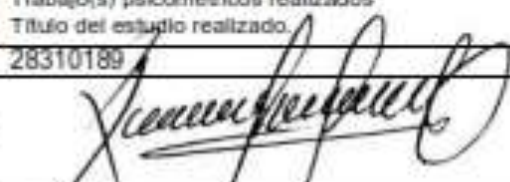
<b>Escala Valorativa</b>							
1	2	3	4	5			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo			
<b>Ítems o preguntas</b>			<b>ESCALA VALORATIVA</b>				
<b>Dimensión 1: Control del aprendizaje</b>			1	2	3	4	5
01. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los cursos.							
02. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera							
03. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mí crecimiento intelectual							
04. Yo participo activamente en las clases porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago							
05. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota							
06. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje							
07. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno							
08. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso							
<b>Dimensión 2: Autonomía del aprendizaje</b>			1	2	3	4	5
09. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda							
10. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago							
11. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más							
12. La razón por la que continuare ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos							
13. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas							
14. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente							

**Muchas gracias por tu participación.**

Anexo 4: Matriz de evaluación por juicio de expertos, formato UCV.

**CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**1. Datos generales del Juez**

<b>Nombre del juez:</b>	Quispe Ramos, Raul Jaime
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)                      Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( )                      Social ( ) Educativa (X)                      Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación
<b>Institución donde labora:</b>	Director de una institución educativa.
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )                      Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica:</b> (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
<b>DNI:</b>	28310189
<b>Firma del experto:</b>	

**2. Propósito de la evaluación:**

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

**3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)**

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)
<b>Autor(a):</b>	Merino-Soto et al. (2019)
<b>Objetivo:</b>	Establecer los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2019
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Evaluación de las propias emociones, D2: Evaluación de las emociones de otros, D3: Uso de emociones y D4: Regulación de emociones.
<b>Confiabilidad:</b>	0.890 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Bajo: 16-37, Regular: 38-59 y Alto: 60-80
<b>Cantidad de ítems:</b>	16 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

**4. Presentación de instrucciones para el juez:**

A continuación, a usted le presento la **Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)** elaborado por Merino-Soto, Angulo-Ramos y López-Fernández en el año 2019 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b>	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

### Instrumento que mide la variable 01: Inteligencia emocional

#### Dimensión 1: Evaluación de las propias emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de entendimiento de mis emociones	1. Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros	4	4	4	
Grado de comprensión de mis emociones	2. Comprendo bien mis propios sentimientos	4	4	4	
	3. Claramente, entiendo mis emociones y lo que siento	4	4	4	

#### Dimensión 2: Evaluación de las emociones de otros

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de empatía	1. Siempre sé si estoy o no estoy contento	4	4	4	
	2. Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan	4	4	4	
Grado de entendimiento de otros	3. Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás	4	4	4	
	4. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás	4	4	4	

#### Dimensión 3: Uso de emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Uso de mis emociones	1. Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor	4	4	4	
	2. Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos	4	4	4	
Expresión de mis emociones	3. Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	4	4	4	
	4. Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas	4	4	4	
	5. Siempre me animo a mí mismo/a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo	4	4	4	



#### Dimensión 4: Regulación de emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de propio entendimiento	1. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente	4	4	4	
	2. Controló bastante bien mis propias emociones	4	4	4	
Grado de respuesta de mis emociones	3. Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado	4	4	4	
	4. Tengo un buen dominio de mis propias emociones	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

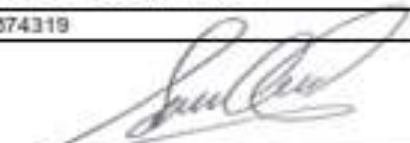
Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

#### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA Y FISICA  Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA - FISICA  Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 16/08/2002 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL  Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>

## CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

### 1. Datos generales del Juez

<b>Nombre del juez:</b>	Saavedra Carrion Nicanor Pfler
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)                      Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( )                      Social ( ) Educativa (X)                      Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación
<b>Institución donde labora:</b>	Docente de Investigación.
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )                      Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)</b>	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
<b>DNI:</b>	46674319
<b>Firma del experto:</b>	

### 2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)
<b>Autor(a):</b>	Merino-Soto et al. (2019)
<b>Objetivo:</b>	Establecer los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2019
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Evaluación de las propias emociones, D2: Evaluación de las emociones de otros, D3: Uso de emociones y D4: Regulación de emociones.
<b>Confiabilidad:</b>	0.890 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Bajo: 16-37, Regular: 38-59 y Alto: 60-80
<b>Cantidad de ítems:</b>	16 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

### 4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la **Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)** elaborado por **Merino-Soto, Angulo-Ramos y López-Fernández** en el año 2019 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b>	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

### Instrumento que mide la variable 01: Inteligencia emocional

#### Dimensión 1: Evaluación de las propias emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de entendimiento de mis emociones	1. Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros	4	4	4	
Grado de comprensión de mis emociones	2. Comprendo bien mis propios sentimientos	4	4	4	
	3. Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento	4	4	4	

#### Dimensión 2: Evaluación de las emociones de otros

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de empatía	1. Siempre sé si estoy o no estoy contento	4	4	4	
	2. Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan	4	4	4	
Grado de entendimiento de otros	3. Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás	4	4	4	
	4. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás	4	4	4	

#### Dimensión 3: Uso de emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Uso de mis emociones	1. Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor	4	4	4	
	2. Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos	4	4	4	
Expresión de mis emociones	3. Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	4	4	4	
	4. Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas	4	4	4	
	5. Siempre me animo a mí mismo/a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo	4	4	4	



#### Dimensión 4: Regulación de emociones

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de propio entendimiento	1. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente	4	4	4	
	2. Controlo bastante bien mis propias emociones	4	4	4	
Grado de respuesta de mis emociones	3. Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado	4	4	4	
	4. Tengo un buen dominio de mis propias emociones	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

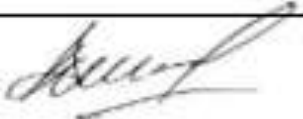
Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

#### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
<p>SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319</p>	<p><b>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b></p> <p>Fecha de diploma: 23/10/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 01/03/2010 Fecha egreso: 10/01/2015</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <i>PERU</i></p>
<p>SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319</p>	<p><b>LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA E INFORMÁTICA</b></p> <p>Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <i>PERU</i></p>
<p>SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319</p>	<p><b>MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b></p> <p>Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021</p>	<p>UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i></p>
<p>SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319</p>	<p><b>Título de Segunda Especialidad Profesional en Tecnologías de Información y Comunicación</b></p> <p>Fecha de diploma: 23/05/23 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 18/04/2021 Fecha egreso: 31/12/2021</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA <i>PERU</i></p>

## CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

### 1. Datos generales del Juez

<b>Nombre del juez:</b>	Aroldoma Ore, Wilfredo
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)                      Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( )                      Social ( ) Educativa (X)                      Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación
<b>Institución donde labora:</b>	Director de una institución educativa
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )                      Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica:</b> (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
<b>DNI:</b>	29082096
<b>Firma del experto:</b>	

### 2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)
<b>Autor(a):</b>	Merino-Soto et al. (2019)
<b>Objetivo:</b>	Establecer los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2019
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Evaluación de las propias emociones, D2: Evaluación de las emociones de otros, D3: Uso de emociones y D4: Regulación de emociones.
<b>Confiabilidad:</b>	0.890 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Bajo: 16-37, Regular: 38-59 y Alto: 60-80
<b>Cantidad de ítems:</b>	16 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

### 4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la **Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS)** elaborado por Merino-Soto, Angulo-Ramos y López-Fernández en el año 2019 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b>	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.



El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

#### Instrumento que mide la variable 01: Inteligencia emocional

##### Dimensión 1: Evaluación de las propias emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de entendimiento de mis emociones	1. Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros	4	4	4	
Grado de comprensión de mis emociones	2. Comprendo bien mis propios sentimientos	4	4	4	
	3. Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento	4	4	4	

##### Dimensión 2: Evaluación de las emociones de otros

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de empatía	1. Siempre sé si estoy o no estoy contento	4	4	4	
	2. Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan	4	4	4	
Grado de entendimiento de otros	3. Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás	4	4	4	
	4. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás	4	4	4	

##### Dimensión 3: Uso de emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Uso de mis emociones	1. Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor	4	4	4	
	2. Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos	4	4	4	
Expresión de mis emociones	3. Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	4	4	4	
	4. Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas	4	4	4	
	5. Siempre me animo a mí mismo/a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo	4	4	4	

#### Dimensión 4: Regulación de emociones

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Grado de propio entendimiento	1. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente	4	4	4	
	2. Controló bastante bien mis propias emociones	4	4	4	
Grado de respuesta de mis emociones	3. Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado	4	4	4	
	4. Tengo un buen dominio de mis propias emociones	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

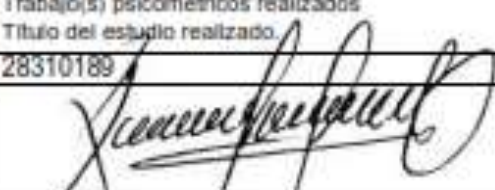
Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

#### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: ESPAÑOL Y LITERATURA  Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA ESPAÑOL Y LITERATURA  Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 12/12/2005 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

## CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

### 1. Datos generales del Juez

<b>Nombre del juez:</b>	Quispe Ramos, Raul Jaime
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)                                  Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( )                  Social ( ) Educativa (X)              Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación
<b>Institución donde labora:</b>	Director de una Institución educativa.
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )                                  Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)</b>	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
<b>DNI:</b>	28310189
<b>Firma del experto:</b>	

### 2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ)
<b>Autor(a):</b>	Chávez y Merino (2015)
<b>Objetivo:</b>	Determinar el desarrollo del aprendizaje autorregulado.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2015
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Control del aprendizaje y D2: Autonomía del aprendizaje.
<b>Confiabilidad:</b>	0.813 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Malo: 14-32, Regular: 33-51 y Buero: 52-70
<b>Cantidad de ítems:</b>	14 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

### 4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ) elaborado por Ventura y otros en el año 2015 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.



Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

### Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje autorregulado

#### Dimensión 1: Control del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Participación en el aprendizaje	1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos	4	4	4	
	2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera	4	4	4	
	3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual	4	4	4	
	4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago	4	4	4	
Uso del aprendizaje	5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota	4	4	4	
	6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje	4	4	4	
	7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno	4	4	4	

#### Dimensión 2: Autonomía del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Nivel de decisión para compartir el aprendizaje	1. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso	4	4	4	
	2. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda	4	4	4	
	3. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago	4	4	4	

Generación de otros conocimientos	4. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más	4	4	4	
	5. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos	4	4	4	
	6. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas	4	4	4	
	7. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA Y FISICA  Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA - FISICA  Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 16/08/2002 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL  Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>

## CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

### 1. Datos generales del Juez

<b>Nombre del juez:</b>	Saavedra Carrion Nicanor Pfler
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)                      Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( )            Social ( ) Educativa (X)      Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación
<b>Institución donde labora:</b>	Docente de Investigación.
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )                      Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica:</b> (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
<b>DNI:</b>	46674319
<b>Firma del experto:</b>	

### 2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ)
<b>Autor(a):</b>	Chávez y Merino (2015)
<b>Objetivo:</b>	Determinar el desarrollo del aprendizaje autorregulado.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2015
<b>Ambito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Control del aprendizaje y D2: Autonomía del aprendizaje.
<b>Confiabilidad:</b>	0.813 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Malo: 14-32, Regular: 33-51 y Bueno: 52-70
<b>Cantidad de ítems:</b>	14 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

### 4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ) elaborado por Ventura y otros en el año 215 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.



Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

### Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje autorregulado

#### Dimensión 1: Control del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Participación en el aprendizaje	1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos	4	4	4	
	2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera	4	4	4	
	3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual	4	4	4	
	4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago	4	4	4	
Uso del aprendizaje	5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota	4	4	4	
	6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje	4	4	4	
	7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno	4	4	4	

#### Dimensión 2: Autonomía del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Nivel de decisión para compartir el aprendizaje	1. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso	4	4	4	
	2. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda	4	4	4	
	3. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago	4	4	4	

Generación de otros conocimientos	4. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más	4	4	4	
	5. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos	4	4	4	
	6. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas	4	4	4	
	7. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

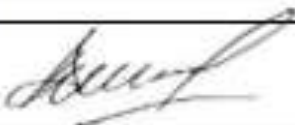
### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>  Fecha de diploma: 23/10/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 01/03/2010 Fecha egreso: 10/01/2015	UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <b>PERU</b>
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA E INFORMÁTICA</b>  Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <b>PERU</b>
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b>  Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL  Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <b>PERU</b>
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>Título de Segunda Especialidad Profesional en Tecnologías de Información y Comunicación</b>  Fecha de diploma: 23/05/23 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 18/04/2021 Fecha egreso: 31/12/2021	UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA <b>PERU</b>



## CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

### 1. Datos generales del Juez

<b>Nombre del juez:</b>	Arotoma Ore, Wilfredo	
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X)	Doctor ( )
<b>Área de formación académica:</b>	Clinica ( ) Social ( ) Educativa (X) Organizacional ( )	
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Sector Educación	
<b>Institución donde labora:</b>	Director de una institución educativa	
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( )	Más de 5 años (X)
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica:</b> (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.	
<b>DNI:</b>	29082096	
<b>Firma del experto:</b>		

### 2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

### 3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

<b>Nombre de la Prueba:</b>	Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ)
<b>Autor(a):</b>	Chávez y Merino (2015)
<b>Objetivo:</b>	Determinar el desarrollo del aprendizaje autorregulado.
<b>Administración:</b>	Estudiantes de secundaria.
<b>Año:</b>	2015
<b>Ámbito de aplicación:</b>	Institución educativa de Huancapi, Ayacucho.
<b>Dimensiones:</b>	D1: Control del aprendizaje y D2: Autonomía del aprendizaje.
<b>Confiabilidad:</b>	0.813 de alfa de Cronbach.
<b>Escala:</b>	Ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
<b>Niveles o rango:</b>	Malo: 14-32, Regular: 33-51 y Bueno: 52-70
<b>Cantidad de ítems:</b>	14 preguntas.
<b>Tiempo de aplicación:</b>	Aproximadamente 10 minutos.

### 4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ) elaborado por Ventura y otros en el año 2015 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.

Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

### Instrumento que mide la variable 02: Aprendizaje autorregulado

#### Dimensión 1: Control del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Participación en el aprendizaje	1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos	4	4	4	
	2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera	4	4	4	
	3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual	4	4	4	
	4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago	4	4	4	
Uso del aprendizaje	5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota	4	4	4	
	6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje	4	4	4	
	7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno	4	4	4	

#### Dimensión 2: Autonomía del aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Nivel de decisión para compartir el aprendizaje	1. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso	4	4	4	
	2. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda	4	4	4	
	3. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago	4	4	4	

Generación de otros conocimientos	4. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más	4	4	4	
	5. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos	4	4	4	
	6. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas	4	4	4	
	7. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente	4	4	4	



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: ESPAÑOL Y LITERATURA  Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA ESPAÑOL Y LITERATURA  Fecha de diploma: 13/12/2006 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 12/12/2005 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
AROTOMA ORE, WILFREDO DNI 29082096	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: 25/05/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>





79	5	5	5	15	5	4	1	1	11	5	4	4	4	4	21	5	5	1	1	12	59	
80	5	5	5	15	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	25	5	5	5	5	20	80	
81	1	3	1	5	1	1	1	1	4	1	5	5	5	5	21	1	3	1	1	6	36	
82	5	2	5	12	5	1	5	5	16	5	5	5	5	5	25	5	2	5	5	17	70	
83	4	3	4	11	5	4	4	4	17	4	4	4	3	4	19	4	3	4	4	15	62	
84	1	1	1	3	1	1	1	1	4	1	5	5	5	5	21	1	1	1	1	4	32	
85	3	3	4	10	2	3	3	2	10	3	4	4	3	4	18	3	3	3	2	11	49	
86	5	5	5	15	5	4	2	4	15	5	4	4	4	4	21	5	5	2	4	16	67	
87	4	4	4	12	3	4	4	3	14	2	5	5	5	5	22	4	4	4	3	15	63	
88	3	2	2	7	2	2	2	2	8	2	4	4	3	4	17	3	2	2	2	9	41	
89	1	1	1	3	1	1	1	5	8	1	4	4	5	5	19	1	1	1	5	8	38	
90	4	4	4	12	4	4	4	3	15	4	4	3	3	4	18	4	4	4	3	15	60	
91	1	5	5	11	1	1	1	5	8	1	5	2	5	1	14	1	5	1	5	12	45	
92	2	3	3	8	2	1	1	1	5	1	5	5	5	5	21	2	3	1	1	7	41	
93	5	5	5	15	5	5	5	5	20	3	5	5	5	5	23	5	5	5	5	20	78	
94	2	3	2	7	1	2	1	1	5	1	4	4	5	5	19	2	3	1	1	7	38	
95	4	3	3	10	4	5	2	3	14	5	4	5	2	5	21	4	3	2	3	12	57	
96	4	4	4	12	3	3	4	5	15	3	3	2	1	4	13	4	4	4	5	17	57	
97	1	2	1	4	1	1	1	1	4	1	3	3	2	3	12	1	2	1	1	5	25	
98	3	4	3	10	3	3	1	2	9	3	4	4	5	4	20	3	4	1	2	10	49	
99	2	3	1	6	3	2	1	1	7	1	4	4	5	5	20	2	3	1	1	7	40	
100	2	2	2	6	2	2	2	4	10	4	5	5	4	4	22	2	2	2	4	10	48	
101	3	4	4	11	4	3	1	1	9	1	3	3	4	4	15	3	4	1	1	9	44	
102	3	4	4	11	4	4	2	2	12	4	4	4	5	5	22	3	4	2	2	11	56	
103	4	3	3	10	4	4	3	4	15	5	4	5	4	4	22	4	3	3	4	14	61	
104	2	2	2	6	2	3	4	3	12	4	3	3	2	2	14	2	2	4	3	11	43	
105	2	3	3	8	1	2	1	3	7	2	5	5	5	5	22	2	3	1	3	9	46	
106	5	3	3	11	5	3	2	4	14	5	1	1	1	1	9	5	3	2	4	14	48	
107	3	2	2	7	1	1	2	2	6	3	5	4	4	4	20	3	2	2	2	9	42	
108	5	5	5	15	5	5	5	3	18	5	5	3	1	5	19	5	5	5	3	18	70	
109	3	2	3	8	1	4	1	2	8	3	4	5	5	5	22	3	2	1	2	8	46	
110	1	1	2	4	1	3	1	1	6	1	5	5	5	5	21	1	1	1	1	4	35	
111	4	1	4	9	4	4	3	4	15	4	2	2	2	2	12	4	1	3	4	12	48	
var	1,62	1,33	1,62	10,36	1,89	1,68	1,63	1,81	19,99	2,00	1,19	1,14	1,61	1,47	15,44	1,62	1,33	1,63	1,81	16,31	153,72	
																					25,37	

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Variable 1: Inteligencia emocional

$$\alpha = 16/15 \cdot (1 - 25,37/153,72)$$

$$\alpha = 1,067 \cdot 0,835$$

$$\alpha = 0,891$$

N°	Variable #2: Aprendizaje autorregulado															T	O
	D1: Control del aprendizaje							D2: Autonomía del aprendizaje									
	1	2	3	4	5	6	7	TD1	8	9	10	11	12	13	14		
1	4	4	4	4	3	3	4	26	3	4	3	2	2	2	2	18	44
2	3	4	4	3	3	1	4	22	4	4	4	4	4	4	4	28	50
3	4	5	5	4	4	4	3	29	3	2	2	3	3	2	2	17	46
4	4	4	4	4	4	3	4	27	4	4	3	4	4	1	1	21	48
5	4	4	4	3	3	4	5	27	2	3	1	2	2	1	2	13	40
6	4	4	4	3	4	4	4	27	3	3	3	2	4	3	3	21	48
7	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	3	21	42
8	4	3	4	4	3	4	3	25	4	3	4	3	4	2	4	24	49
9	4	5	4	5	4	5	4	31	3	4	3	3	3	3	1	20	51
10	3	4	4	4	4	4	4	27	4	3	3	3	4	3	3	23	50
11	3	4	4	4	4	4	4	27	3	3	3	3	3	3	3	21	48
12	3	4	3	3	4	4	4	25	3	3	3	3	3	3	3	21	46
13	3	3	4	4	4	3	2	23	2	3	1	1	1	1	2	11	34
14	3	4	4	4	4	4	3	26	3	3	3	3	3	3	3	21	47
15	4	4	3	5	4	2	4	26	3	2	3	3	3	1	2	17	43
16	4	4	4	4	4	4	5	29	3	3	3	4	5	3	3	24	53
17	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	4	4	28	56
18	4	3	3	4	4	2	4	24	5	5	5	5	5	2	4	31	55
19	1	1	2	3	1	1	2	11	5	5	5	5	5	5	5	35	46
20	4	2	5	3	5	3	3	25	5	5	5	5	5	5	5	35	60
21	4	4	4	5	4	4	4	29	4	4	4	3	4	3	3	25	54
22	3	4	3	3	4	4	3	24	3	2	2	2	2	2	2	15	39
23	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	3	21	42
24	5	4	4	4	4	4	1	26	5	4	5	3	4	1	3	25	51
25	4	5	5	5	5	5	5	34	1	1	1	1	1	1	1	7	41
26	2	2	3	2	2	2	2	15	4	3	4	4	4	3	5	27	42
27	4	4	4	4	3	4	3	26	4	4	2	2	3	2	1	18	44
28	4	4	4	4	4	4	4	28	3	3	3	3	3	3	3	21	49
29	4	4	3	3	2	4	2	22	4	4	4	3	4	4	4	27	49
30	4	4	4	4	4	3	4	27	1	2	1	1	1	1	1	8	35
31	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	5	5	35	70
32	2	2	1	1	2	1	4	13	5	5	5	5	5	4	4	33	46
33	2	2	1	2	3	1	1	12	5	5	5	5	5	4	5	34	46
34	2	1	4	5	5	2	4	23	4	5	5	5	5	3	5	32	55
35	1	1	3	3	2	1	1	12	5	3	2	1	3	1	1	16	28
36	5	5	5	5	5	5	5	35	2	2	2	1	1	1	2	11	46
37	3	4	3	2	4	2	4	22	4	2	2	3	2	3	3	19	41
38	4	3	3	4	4	3	4	25	4	4	3	2	2	2	3	20	45

39	3	3	4	4	4	4	2	24	4	4	3	4	4	3	3	25	49
40	4	3	2	4	3	5	2	23	4	3	2	2	4	3	4	22	45
41	5	5	3	4	4	5	3	29	3	4	2	3	4	2	4	22	51
42	3	1	1	4	3	5	1	18	1	2	2	1	1	1	1	9	27
43	4	4	4	4	4	4	4	28	1	4	1	1	1	1	1	10	38
44	4	3	4	3	3	5	3	25	3	3	4	3	5	4	3	25	50
45	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	7	14
46	4	5	5	5	4	3	3	29	3	5	4	3	4	2	3	24	53
47	5	5	5	5	5	4	5	34	4	4	3	4	3	3	3	24	58
48	4	4	3	3	4	4	3	25	3	4	2	2	1	3	2	17	42
49	4	4	4	5	4	1	1	23	5	2	4	5	2	2	4	24	47
50	3	4	4	3	4	2	2	22	3	2	2	3	4	3	2	19	41
51	2	2	3	2	1	2	2	14	2	4	3	2	3	2	4	20	34
52	2	2	2	1	3	2	5	17	4	4	4	4	4	4	4	28	45
53	2	2	2	2	2	2	2	14	4	4	4	4	4	2	4	26	40
54	5	4	4	4	5	3	2	27	4	3	2	2	3	2	3	19	46
55	4	5	5	5	5	3	5	32	5	5	4	5	3	1	1	24	56
56	4	4	3	3	4	4	3	25	4	3	3	4	3	2	4	23	48
57	2	4	5	4	5	4	1	25	5	2	5	5	4	4	3	28	53
58	3	4	4	2	2	4	5	24	2	5	5	4	3	5	4	28	52
59	4	4	5	5	4	4	5	31	5	4	2	3	2	2	2	20	51
60	4	3	4	4	4	3	4	26	3	3	2	3	3	3	3	20	46
61	1	4	3	3	3	2	1	17	4	4	4	3	4	4	4	27	44
62	5	4	5	5	5	1	5	30	3	3	3	1	2	3	1	16	46
63	5	5	5	5	5	3	5	33	4	3	1	1	1	1	1	12	45
64	2	2	2	1	2	1	1	11	5	5	5	5	5	5	5	35	46
65	4	4	3	4	4	4	4	27	2	2	2	2	2	2	2	14	41
66	4	5	4	5	4	4	5	31	4	2	2	2	2	2	1	15	46
67	4	4	4	4	4	4	4	28	2	3	1	1	2	2	1	12	40
68	3	3	4	4	4	4	3	25	3	2	3	3	3	3	2	19	44
69	3	4	4	4	4	4	4	27	1	2	2	2	2	1	1	11	38
70	4	4	1	3	3	3	3	21	3	1	3	2	3	1	1	14	35
71	4	5	4	1	5	4	5	28	3	3	2	2	2	3	3	18	46
72	5	5	5	5	5	5	5	35	1	1	1	1	1	1	1	7	42
73	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	4	1	25	53
74	5	5	5	3	5	1	5	29	1	3	1	1	1	1	1	9	38
75	5	3	3	3	5	5	3	27	2	2	3	2	5	1	3	18	45
76	3	3	4	4	4	4	4	26	3	3	3	2	4	1	2	18	44
77	4	4	4	5	5	4	4	30	1	2	2	2	2	2	2	13	43
78	3	3	4	4	4	4	3	25	3	4	3	3	3	3	4	23	48
79	5	5	5	4	5	4	5	33	5	5	5	5	4	1	1	26	59

80	4	5	4	1	1	1	1	17	5	5	5	5	5	5	5	35	52
81	5	5	5	5	5	3	3	31	1	3	1	1	1	1	1	9	40
82	1	5	5	5	5	5	5	31	5	2	5	5	1	5	5	28	59
83	5	4	4	4	4	5	3	29	4	3	4	5	4	4	4	28	57
84	5	5	5	5	5	5	5	35	1	1	1	1	1	1	1	7	42
85	4	5	4	4	3	3	3	26	3	3	4	2	3	3	2	20	46
86	3	3	2	2	2	1	2	15	5	5	5	5	4	2	4	30	45
87	3	4	4	5	5	4	3	28	4	4	4	3	4	4	3	26	54
88	3	4	3	4	5	5	5	29	3	2	2	2	2	2	2	15	44
89	5	5	5	5	5	5	5	35	1	1	1	1	1	1	5	11	46
90	4	4	3	4	4	3	2	24	4	4	4	4	4	4	3	27	51
91	1	5	1	5	5	5	5	27	1	5	5	1	1	1	5	19	46
92	5	5	5	4	5	3	3	30	2	3	3	2	1	1	1	13	43
93	4	3	3	5	3	2	2	22	5	5	5	5	5	5	5	35	57
94	4	4	5	5	5	5	4	32	2	3	2	1	2	1	1	12	44
95	3	4	3	4	5	4	5	28	4	3	3	4	5	2	3	24	52
96	3	4	3	4	2	4	3	23	4	4	4	3	3	4	5	27	50
97	3	4	4	5	3	4	3	26	1	2	1	1	1	1	1	8	34
98	5	4	3	5	5	4	4	30	3	4	3	3	3	1	2	19	49
99	4	5	4	4	4	4	4	29	2	3	1	3	2	1	1	13	42
100	2	2	3	2	4	4	4	21	2	2	2	2	2	2	4	16	37
101	3	4	5	4	5	4	5	30	3	4	4	4	3	1	1	20	50
102	4	4	4	3	4	4	3	26	3	4	4	4	4	2	2	23	49
103	4	4	4	5	5	3	4	29	4	3	3	4	4	3	4	25	54
104	3	3	4	4	4	3	4	25	2	2	2	2	3	4	3	18	43
105	4	4	5	4	4	3	5	29	2	3	3	1	2	1	3	15	44
106	3	1	1	3	3	1	2	14	5	3	3	5	3	2	4	25	39
107	2	3	4	4	5	4	5	27	3	2	2	1	1	2	2	13	40
108	3	1	2	3	4	2	2	17	5	5	5	5	5	5	3	33	50
109	3	4	3	3	5	4	4	26	3	2	3	1	4	1	2	16	42
110	4	4	5	4	5	5	5	32	1	1	2	1	3	1	1	10	42
111	4	4	4	4	4	2	1	23	4	1	4	4	4	3	4	24	47
Var	0.80	0.72	0.76	0.74	0.79	0.71	0.33	33.99	0.73	0.83	0.62	0.88	0.62	0.72	0.88	54.08	53.67
																10.12	

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Variable 2: Aprendizaje autorregulado

$$\alpha = 14/13 * (1 - 14.10/53.67)$$

$$\alpha = 1.077 * 0.811$$

$$\alpha = 0.873$$

Anexo 6: Tabla de baremación de las variables y dimensiones

**Baremación de las variables y dimensiones**

Variables y dimensiones	Niveles o rangos		
Variable x1	Bajo	Medio	Alto
Inteligencia emocional	16-37	38-59	60-80
D1: Evaluación de las propias emociones.	3-6	7-10	11-15
D2: Evaluación de las emociones de otros.	4-9	10-15	16-20
D3: Uso de emociones.	5-11	12-18	19-25
D4: Regulación de emociones.	4-9	10-15	16-20
Variable x2	Malo	Regular	Bueno
Aprendizaje autorregulado.	14-32	33-51	52-70
D1: Control del aprendizaje.	7-16	17-26	27-35
D2: Autonomía del aprendizaje.	7-16	17-26	27-35



Anexo 7: Modelo de consentimiento informado, formato UCV.

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL APODERADO**

**Título de investigación:** Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023

**Investigadora:** Victoria Carolina Camizan Mondragon

Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada “Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.”, cuyo objetivo es determinar el nexo entre la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023.

Esta investigación es desarrollada por la estudiante de posgrado, de la maestría en Psicología Educativa de la Universidad Cesar Vallejo del Campus Lima Norte aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la Institución Educativa de Huancapi, de la región de Ayacucho.

Los estudiantes atraviesan la adolescencia y experimentan una serie de situaciones que pueden ser beneficiosas o perjudiciales para su bienestar, por lo que es necesario investigar su nivel de inteligencia emocional ya que esto afecta su desarrollo, su aprendizaje y los cambios de personalidad y su relación con un aprendizaje autorregulado.

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación:

1. Se realizará una encuesta donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación: “Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023”
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente de los grados que corresponde de la institución educativa. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

**Participación voluntaria (principio de autonomía):** Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

**Riesgo (principio de no maleficencia):** La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

**Beneficios (principio de beneficencia):** Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):** Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta a su hijo es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora Camizan Mondragon, Victoria Carolina, email: [vcamizanm824@ucvvirtual.edu.pe](mailto:vcamizanm824@ucvvirtual.edu.pe) y docente Asesora Mg. Boy Barreto, Ana Maritza, email: [aboyb@ucvvirtual.edu.pe](mailto:aboyb@ucvvirtual.edu.pe)

### **Consentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos: .....

Fecha y hora: .....

## Anexo 8: Autorización de la institución educativa



"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

***EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "BASILIO AUQUI" DE HUANCAPÍ, DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE FAJARDO, EXPIDE LA SIGUIENTE:***

### **AUTORIZACIÓN**

A la Bach. **Camizan Mondragon Victoria Carolina**, identificada con DNI N° 72207650, tesista de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, aplicar los instrumentos de recojo de información a los estudiantes de la Institución Educativa "Basilio Auqui" de Huancapí, correspondiente al trabajo de investigación titulado "**Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapí, Ayacucho, 2023**".

Se expide la presente autorización, para que así conste a los efectos oportunos y para fines que estime conveniente.

Huancapí, 27 de setiembre del 2023.

A blue circular stamp of the Educational Unit 'Basilio Auqui' is visible. Overlaid on the stamp is a handwritten signature in blue ink. Below the signature, the word 'DIRECTOR' is printed in blue capital letters.

El  
Autor  
WALTER  
MONTAÑA

## Anexo 9: Carta de presentación



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Lima, 13 de octubre de 2023  
Carta P. 0547-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Magister  
Wilfredo Arotoma Ore  
Director  
Basilio Auqui de huancapi

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a CAMIZAN MONDRAGON, VICTORIA CAROLINA; identificada con DNI N° 72207650 y con código de matrícula N° 7002756330; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador CAMIZAN MONDRAGON, VICTORIA CAROLINA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



**Dra. Helga R. Majo Marrufo**  
Jefe  
Escuela de Posgrado UCV  
Filial Lima Campus Los Olivos

Somos la universidad de los  
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

## Anexo 10: Ficha técnica de los instrumentos

### Ficha técnica de la variable inteligencia emocional

Denominación:	Escala de Inteligencia emocional Wong-Law (WLEIS)
Autores:	Merino-Soto, Angulo-Ramos y López Fernández.
Año de creación:	2019
Finalidad	Establecer los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional.
Aplicado a:	Estudiantes de secundaria.
Dimensiones:	D1: Evaluación de las propias emociones, D2: Evaluación de las emociones de otros, D3: Uso de emociones y D4: Regulación de emociones.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.890 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
Contenido:	16 preguntas.
Tiempo:	Aproximadamente 30 minutos.
Baremación:	Bajo: 16-37, Regular: 38-59 y Alto: 60-80.

### Ficha técnica de la variable aprendizaje autorregulado

Denominación:	Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ)
Autor:	Chavez y Merino
Año de creación:	2015
Finalidad	Determinar el desarrollo del aprendizaje autorregulado.
Aplicado a:	Estudiantes de secundaria.
Dimensiones:	D1: Control del aprendizaje y D2: Autonomía del aprendizaje.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.813 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.
Contenido:	14 preguntas.
Tiempo:	Aproximadamente 30 minutos.
Baremación:	Malo: 14-32; Regular: 33-51 y Bueno: 52-70



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, BOY BARRETO ANA MARITZA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Huancapi, Ayacucho, 2023", cuyo autor es CAMIZAN MONDRAGON VICTORIA CAROLINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 03 de Enero del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
BOY BARRETO ANA MARITZA <b>DNI:</b> 06766507 <b>ORCID:</b> 0000-0002-0405-5952	Firmado electrónicamente por: ABOYB el 12-01- 2024 00:10:50

Código documento Trilce: TRI - 0717571