



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA

Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del
aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-
Tumbes, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA

AUTOR:

Malpartida Romani, Johann Dennis (orcid.org/0000-0003-1382-1919)

ASESOR:

Dr. Obiol Anaya, Erick Francesc (orcid.org/0000-0002-3513-5592)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

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

PIURA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso

Por siempre guiarme y darme la oportunidad de lograr este sueño tan esperado.

A mis padres

Leoncio Malpartida Grijalva y Reynalda Antonia Román Malpartida

A mi familia

A mi esposa; Elcy Elizabeth Gonzales Romero e hijos; Johann Smith Malpartida Gonzales, Elizabeth Nicole Malpartida Gonzales y Victoria Valentina Malpartida Gonzales por el apoyo incondicional.

EL AUTOR

AGRADECIMIENTO

A mi asesor: Dr. Obiol Anaya, Erick Francesc (ORCID 0000-0002-3513-5592)

Le doy gracias por su dedicación, comprensión y disponibilidad que su actividad educativa siga brillando con la bendición de Dios, haciendo el bien de corazón muchas gracias.

A los docentes de Postgrado

Por brindarme todos los conocimientos adquiridos para lograr las metas propuestas.

A la Universidad César Vallejo

Por darnos todas las oportunidades y todos los conocimientos adquiridos para lograr las metas propuestas.

Al C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”

Por permitirme realizar mi trabajo de investigación en beneficio de la juventud estudiosa de la provincia de Zarumilla.

El autor

Índice de contenido

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenido	iv
Índice de tablas	v
Índice de cuadros	viii
Índice de figuras	x
Resumen	xi
ABSTRACT	xii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
II. METODOLOGÍA	19
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	19
3.2. Variables y operacionalización.....	21
3.3. Población, muestra y muestreo.....	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	29
3.5. Procedimientos	31
3.6. Método de análisis de datos.....	32
3.7. Aspectos éticos.....	32
IV. RESULTADOS	34
V. DISCUSIÓN	58
VI. CONCLUSIONES	79
VII. RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS	85
ANEXOS	94

Índice de tablas

Tabla 1: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la Inteligencia emocional con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.	34
Tabla 2: Información Demográfica de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022.....	35
Tabla 3: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Intrapersonal.	36
Tabla 4: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Interpersonal.	37
Tabla 5: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la Adaptabilidad.....	39
Tabla 6: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés.....	40
Tabla 7: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general.....	41
Tabla 8: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la variable de Inteligencia Emocional.....	42

Tabla 9: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estrategias de disposición al estudio.....	43
Tabla 10: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoeficacia para la disposición al estudio.....	45
Tabla 11: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y Búsqueda de ayuda.....	46
Tabla 12: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales.....	47
Tabla 13: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje... ..	48
Tabla 14: Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la variable de Autorregulación del aprendizaje.....	49
Tabla 15: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova de las dimensiones de la Variables Inteligencia Emocional, Variable N° 1: Inteligencia Emocional y la Variable N° 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.....	51
Tabla 16: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.....	52

Tabla 17: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.....	53
Tabla 18: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.....	54
Tabla 19: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022... ..	55
Tabla 20: Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022... ..	57

Índice de cuadros

Cuadro 1: Distribución de la Población del Nivel Avanzado según sexo del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022.	28
Cuadro 2: Ficha técnica de validación del Cuestionario sobre Inteligencia Emocional elaborada por Malpartida (2022) del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022.	30
Cuadro 3: Ficha técnica de validación del Cuestionario sobre Autorregulación del aprendizaje por Malpartida (2022).	31

índice de figuras

Figura 1: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Intrapersonal.....	37
Figura 2: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Interpersonal.....	38
Figura 3: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la Adaptabilidad.....	39
Figura 4: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés.....	40
Figura 5: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general.....	41
Figura 6: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la Variable de Inteligencia Emocional	42
Figura 7: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estrategias de disposición al estudio.....	44
Figura 8: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la autoeficacia para la disposición al estudio	45

Figura 9: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda..... 46

Figura 10: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales..... 47

Figura 11: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje..... 49

Figura 12: Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la Variable de Autorregulación del Aprendizaje. 50

Resumen

La presente investigación denominada “Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022”, tuvo como objetivo, determinar la relación de los mismos.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlativo, de método hipotético deductivo y diseño no experimental, de corte transversal, la muestra estuvo conformada por 59 estudiantes del CEBA N° 225 “Reino de España”, Se aplicó el cuestionario de las variables: Inteligencia emocional y la autorregulación estratégica de aprendizaje, la misma que fue validada por tres (03) profesionales expertos. Para constatar la relación que existe entre las variables de estudio y a su vez confrontar las hipótesis se utilizó estadístico Microsoft Excel y SPSS como r de Pearson, Lo cual se comprobó con el estadístico r de Rho Spearman ($\text{Sig.} = 0,0755 < 1$), Lo que indica que existe relación significativa positiva alta. Por lo que se concluye que la Inteligencia Emocional influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Palabras clave: Inteligencia, autoeducación; estrategias educativas; aprendizaje; Adaptación escolar.

Abstract

The present investigation called "Influence of emotional intelligence in the self-regulation of learning in students of the C.E.B.A "Kingdom of Spain" - Zarumilla-Tumbes, 2022", aims to determine their relationship.

The research has a quantitative approach, basic type, correlative level, hypothetical-deductive method and non-experimental design, cross-sectional, the sample is made up of 59 students from CEBA No. 225 "Kingdom of Spain", the questionnaire of the variables: emotional intelligence and strategic self-regulation of learning, the same that was validated by five (05) expert professionals. To verify the relationship that exists between the study variables and in turn confront the hypotheses, Microsoft Excel and SPSS statistics were used as Pearson's r, which was verified with the Pearson r statistic (Sig. = 0.0755 < 1), which indicates that there is a significant positive relationship. Therefore, it is concluded that Emotional Intelligence significantly influences the self-regulation of learning in students of the C.E.B.A "Reino de España", Zarumilla-Tumbes, 2022.

Keywords: Intelligence, self-education; educational strategies; learning; School adaptation.

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia del coronavirus, ha ocasionado crisis, sin antecedentes en todo el mundo, no solo en el aspecto económico, social, trabajo, salud y educación. Información de la UNESCO, indicaron, en el mes mayo de 2020, que más de 165 millones de estudiantes en todos los niveles de educación ya no asistirán a sesiones presenciales en instituciones educativas en el continente americano (UNESCO, 2020).

Durante los años 2020 y 2021, los sistemas educativos han denotado dificultades académicas, problemas de socialización, baja autoestima por lo han sufrido una gran cantidad de cambios centrados, sobre todo, en la transferencia efectiva de conocimientos teóricos sin tener en cuenta las exigencias emocionales de los estudiantes. (García et al., 2018, Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019, Ponce y Aguaded, 2016). Debido a que la inteligencia emocional es hoy en día uno de los mejores predictores del éxito en situaciones académicas y profesionales, esta tendencia debe revertirse para que la dimensión emocional comience a tomar relevancia en el ámbito socioeducativo. (Dolev y Leshem, 2017; Menéndez, 2018).

Como resultado, la inteligencia emocional se vio cada vez más como un componente crítico en el aula, que desempeñó un papel en la mejora del bienestar, las conexiones interpersonales, el rendimiento escolar y, lo que es más importante, el comportamiento de los estudiantes (Gómez et al., 2017; Sánchez et al., 2016).

Dentro de este contexto cambiante, los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. "Reino de España", eran impulsivos, se insultaban entre sí, y se agredían constantemente lo cual repercutía en la dificultad de solucionar problemas, tareas no entregadas y los que presentaban sus tareas no cumplían con los criterios de evaluación indicados en aula de clases, y otros alumnos que ingresaban tarde o no ingresaban al aula de clases, no mostrando el deseo de aprender la asignaturas establecidas en la curricula nacional, es por ello que surgió la necesidad de formular el siguiente problema ¿Cuál es la Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.?.

La presente investigación respecto a la variable de Inteligencia Emocional se justificó teóricamente, a los estudios del Modelo de Salovey y Mayer (1990) citado por Alonso et al (2022), quien señaló que “La autodirección de los propios pensamientos y acciones se ve favorecida por la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones, así como los de los demás” se conoce como inteligencia emocional. También la presente investigación se sustentó en el modelo de Bar-On (Bar-On, 1997, p.14) citado por Rojas (2019), en los cuales se señaló que la inteligencia emocional se refiere a un grupo de habilidades cognitivas que afectan nuestra capacidad para manejar el estrés y las exigencias del entorno. Implica “ser capaz de contenerse y frenar las reacciones espontáneas ante las situaciones; tratar con el entorno educativo, los profesores y los nuevos temas; y colaborar con los profesores y otros alumnos” cuando se aplica al campo educativo. En este sentido se tuvo una justificación práctica, debido a que, la educación es un proceso que requirió y requiere de nuevas técnicas para promover la convivencia entre los actores educativos.

Por otro lado, se validaron y se determinó su fiabilidad para obtener resultados coherentes, es por ello que la justificación metodológica se demostró por juicio de expertos afín de recoger datos pertinentes a la investigación.

En consecuencia, la presente investigación se planteó, como Objetivo general: Determinar la influencia de la inteligencia Emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. y como objetivos específicos se propuso: a) Conocer las características principales de la Inteligencia Emocional de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. b) Conocer las características principales de la Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. c) Identificar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022., d) Identificar la influencia de la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-

Tumbes,2022., e) Identificar la influencia de la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022., f) Identificar la influencia de la dimensión del manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022., g) Identificar la influencia de la dimensión del estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022., Asimismo, se planteó como Hipótesis General Alternativa: La Inteligencia Emocional influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022, y como Hipótesis General Nula: La Inteligencia Emocional influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A Zarumilla-Tumbes,2022.

II. MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva internacional existió diversos estudios asociados al área temática que nos ayudaron a contrastar nuestros resultados y configurar un marco teórico apropiado para el análisis de los mismos;

Casanova, et al. (2021). en su tesis de doctorado, titulado: “Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en educación media de I.E. (Colombia)”, Afirmó haber podido identificar los elementos emocionales y motivadores que frecuentemente están presentes en la autorregulación del aprendizaje, tales como el autoconcepto, emociones positivas, emociones negativas para el aprendizaje y la motivación intrínseca/objetivos de aprendizaje versus la motivación extrínseca/rendimiento. Metas. El estudio tuvo en cuenta los hallazgos de otros estudios sobre la emoción, la motivación y el desarrollo del autocontrol. Estas fuentes brindaron contexto, referencias teóricas, insumos para la creación de un instrumento (la Entrevista Estructurada al Estudiante), y pautas de uso de instrumentos estandarizados de investigaciones previas que fueron empleados con las garantías necesarias (Escala de Autoconcepto, Cuestionario de Evaluación Motivacional del Aprendizaje). A través de una estrategia combinada y de alcance descriptivo-correlacional, se pudieron cumplir los objetivos y verificar la validez de la hipótesis. Los estudiantes de las escuelas secundarias y medias Po XII y General José Mara Cabal muestran buenas correlaciones entre sus elementos emocionales y motivacionales y su capacidad para autorregular su aprendizaje.

Rodríguez, et al., (2021). En su artículo científico titulado: “Análisis de la Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje de estudiantes de I.E. (España)”. Señaló que, el objetivo de su estudio era desarrollar un modelo de cómo la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje se interrelacionan. La investigación comprendió a 480 estudiantes de 23 aulas que se dictaron clases de Educación Física, constituidos por 248 hombres y 232 mujeres en su cuarto año de educación primaria ($M = 9.29$, $SD = 0.52$). Cuando se utilizó la motivación intrínseca como variable dependiente, el análisis multinivel mostró que: planificación, autoverificación, esfuerzo, regulación, control emocional y el reconocimiento

emocional, tuvieron influencias estadísticamente significativas. Al comparar el modelo final con el modelo nulo, el coeficiente de correlación intraclase se redujo en casi un 67 por ciento. La motivación intrínseca de los estudiantes, o el placer que sienten por el tema o la actividad, puede incrementarse simultáneamente por los profesores que apoyan el uso de técnicas de autocontrol. Además de hacer una contribución significativa al desarrollo de la competencia, aprender a aprender de la materia de Educación Física, ayuda a los estudiantes a establecer metas y medir su éxito, así como esforzarse en las tareas para lograrlas, puede resultar en un aumento. en una motivación más autodeterminada.

Cáceres, et al. (2020). En su artículo científico titulado: “El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de I.E. (México)”, señala que, el objetivo del estudio fue realizar una investigación temprana respecto al diagnóstico de su inteligencia emocional. El uso de un cuestionario, que fue piloteado entre un grupo de estudiantes que no componían la muestra, confirmó el supuesto de que la metodología debe ser cuantitativa. En el componente intrapersonal y interpersonal, existen limitaciones para comprenderse y comprender a los demás estudiantes y demostrar confianza a la hora de resolver un conflicto en el aula de clases. Todo esto requiere la relevancia del estudio para ayudar a los estudiantes a manejarla de manera efectiva a lo largo de sus carreras académicas y en sus vidas personales.

Argudo (2019). En su artículo científico titulado: La inteligencia emocional y su influencia en la autoestima de los estudiantes de I.E. Sagrados Corazones (Guayaquil-Ecuador). Señaló que, el objetivo del estudio fue determinar si existía una conexión entre “La Inteligencia Emocional y su Influencia en su Autoestima de los estudiantes. La metodología del presente trabajo contempló el estudio de caso, el abordaje cualitativo descriptivo, el uso de la técnica de campo, la observación. Su población estuvo compuesta por 06 docentes y 32 alumnos, con un tamaño de muestra de 2 docentes y 3 alumnos. Se determinó que el grupo de investigación no había crecido en su inteligencia emocional, lo que, no ayudó a potenciar su capacidad de aprendizaje.

Ortega (2021). En su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional y su influencia en la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes I.E. (Guayas-Ecuador), señaló que, su objetivo principal de esta investigación fue Identificar el efecto de las señaladas variables. Se utilizaron técnicas simples, cuantitativas, correlacionales y transversales. El grupo estaba formado por treinta estudiantes de segundo año de la I.E. “Kingman”. El Cuestionario Torre se utilizó para medir la autorregulación del aprendizaje, mientras que el Inventario Abreviado Bar-On, se utilizó para medir la inteligencia emocional. Ambas herramientas fueron evaluadas por expertos, y la confiabilidad estadística (Alfa de Cronbach) verificó su confiabilidad. Según los resultados, la inteligencia emocional no correlaciona sustancialmente con la capacidad de autorregular su aprendizaje.

Zinoni (2018) en su tesis de licenciatura titulada: “Autorregulación emocional y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de I.E. (Argentina).”. Señaló que, el objetivo general de la tesis fue investigar cómo el estudiante (secundaria) relaciona su grado de inteligencia emocional en términos de flexibilidad del yo, control de impulsos y tolerancia al estrés. La muestra estuvo compuesta por 151 alumnos de tres escuelas intermedias. Para la recolección y análisis de los datos se utilizó un análisis estadístico descriptivo y el establecimiento de correlaciones de Pearson. De acuerdo con la hipótesis, los estudiantes de nivel medio del último año de la escuela de Paraná que mostraron mayor capacidad de control de sus emociones fueron también los que emplearon las tácticas de aprendizaje más diferentes. Por otro lado, se pensaba que los estudiantes que utilizaban técnicas de autorregulación metacognitiva con más frecuencia tenían habilidades superiores de autorregulación emocional. A la luz de los hallazgos, es necesario crear situaciones y ambientes de aprendizaje que no solo transmitan contenidos, sino que fomente el aprendizaje crítico, autónomo y autorregulado, que constituye los pilares fundamentales del aprender a aprender, si se fomenta la adquisición de habilidades de autorregulación emocional.

Desde una perspectiva Nacional existieron diversos estudios asociados al área temática que ayudaron a contrastar nuestros resultados y configurar un marco teórico apropiado para el análisis de los mismos;

Olivares (2022). En su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de I.E. (Callao - Perú)”. Señaló que, el objetivo principal de este estudio fue determinar si existió una correlación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes. En esta investigación se utilizó una técnica directa, cuantitativa, correlacional y un diseño no lineal. La Escala de Inteligencia Emocional y Procrastinación se empleó como herramienta de recolección de datos para un estudio transversal y experimental. Los resultados de la investigación, mostraron que el 98,5% de los participantes (130 estudiantes) tenían una capacidad emocional alta, un 0,8% una capacidad emocional aceptable y el 0.7% restante una capacidad baja. Similar a esto, el 23,8 por ciento de los estudiantes reporta una procrastinación académica moderada, el 10,8 por ciento reporta niveles altos y el 76,2 por ciento reporta niveles bajos. Resultados similares se obtuvieron para la hipótesis general, mostrando que hubo poca evidencia de una tendencia positiva entre las variables. Como la conexión no es significativa en 0,05, se da la aceptación de la hipótesis nula y rechazo de la hipótesis alternativa.

Velásquez (2019) en su tesis de Titulación, “La inteligencia emocional y el aprendizaje eficiente de estudiantes de I.E., (Trujillo-Perú)”, señala que, se examinó la conexión entre los factores inteligencia emocional y la capacidad actual del estudiante para aprender de manera efectiva a través de un análisis exhaustivo de los problemas educativos. Para la evaluación de la investigación, también administramos un examen de Inteligencia Emocional a una muestra sustancial de 40 estudiantes. El estudio empleó una metodología descriptiva correlacional que permitió medir el grado de relación entre la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje.

Coba (2022). En su tesis de maestría titulada: “Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de I.E. (Lima-Perú)”. Señaló que, el objetivo general fue establecer un vínculo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en Institución Educativa (Lima-Perú). El diseño del

estudio fue no experimental, y su técnica incluyó un enfoque cuantitativo, nivel correlacional. Había 105 estudiantes de sexto grado en la población. Se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Adicionalmente, se elaboró y utilizó un cuestionario de autorregulación del aprendizaje, cuya confiabilidad fue del 0.913 y cuya validez fue establecida por las opiniones de tres expertos. Los hallazgos mostraron que el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional están funcionando a un nivel de rutina. Los hallazgos inferenciales, por su parte, muestran una asociación positiva altamente significativa de 0,818 entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado. La relación entre la característica de la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje también es favorable y muy significativa.

Cama (2018). En su tesis de maestría titulada: “Relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de I.E. (Arequipa-Perú)”. Señaló que, el objetivo fue examinar la correlación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en 254 estudiantes tomada como muestra no probabilista. Para ello, Se utilizó el enfoque cuantitativo mediante la escala de Likert, el inventario de O'Neil y Abedi (aprendizaje autorregulado) y el Inventario de Baron (inteligencia emocional). Se indicó como hallazgo la asociación muy significativa entre variables de la investigación ($r_p = 0,850^{**}$).

Flores (2020). En su tesis de maestría titulada “La inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de I.E. (Moquegua – Perú).”, señala que su finalidad fue examinar la correlación entre la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje en 127 estudiantes que conformaron el tamaño de la muestra no probabilística. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo. Para la recolección de datos se utilizó la escala de Likert, el inventario de O'Neil y Abedi (que mide el aprendizaje autorregulado) y el cociente Intelectual de Baron. Las variables de la investigación mostraron una correlación muy significativa.

Con el fin de brindar una perspectiva conceptual de las teorías que se plantearon en la presente investigación, se hizo una revisión general de ambas variables de estudio:

Según Goleman (2022), señala que, las emociones son fundamentalmente impulsos de acción que la naturaleza nos ha inculcado como soluciones rápidas para afrontar la vida. La fuente latina del término emoción es *motere*, que significa "mover", lo que sugiere que cada emoción tiene una propensión subyacente a actuar.

Elizondo (2018), hizo hincapié en la importancia de las emociones en el aprendizaje con base en los estudios más recientes en psicología y neurociencia que se han hecho sobre el tema. Para avanzar y mejorar la práctica educativa, se sugirió prestar atención a cada una de estas dificultades cuando se desarrollen enfoques de enseñanza-aprendizaje nuevos y más efectivos.

Asimismo, Goleman (2022) define a la Inteligencia Emocional como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad que interactúan para asegurar su adaptación al medio.

Respecto a la definición de Inteligencia Emocional, los señores, Mayer y Salovey (1997) citado por Fragoso (2015) y Puertas (2020), señalaron que la inteligencia emocional es un constructo de cuatro elementos: apoyo emocional a la actividad cognitiva, percepción, comprensión y regulación.

En este sentido, Geng (2018) y Narwal y Sharma, (2018) señalaron la importancia del control y la gestión emocional para el rendimiento de los estudiantes, así como el papel que desempeña en la salud mental en contextos sociales y educativos.

En el mismo sentido, se encontró a Bar-on, (1997) que fue citado por Rojas (2019) y Mayer y Salovey (1997) también citado por Rojas (2019), los cuales señalaron que es un grupo de habilidades, capacidades y talentos cognitivos conocido como inteligencia emocional afecta nuestra capacidad para manejar el estrés y las exigencias del entorno. Por lo tanto, la inteligencia emocional se describe como la capacidad de reconocer, evaluar, expresar emociones de manera adecuada, así como de acceder y/o producir sentimientos que apoyen el pensamiento racional, comprensión emocional y el razonamiento emocional. La capacidad de manejar las propias emociones y las de los demás es la definición última de la inteligencia emocional.

Se decidió para la presente investigación, utilizar el modelo de Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), ya que la variable inteligencia emocional tiene una gran prevalencia en la inteligencia cognitiva. Modelo teórico de la “inteligencia emocional y social”, que estableció que, para lograr un desarrollo humano e integral del ser, se deben considerar los siguientes (5) componentes:

- 1) La dimensión intrapersonal. Implica ser conscientes de nuestras emociones, de cómo se manifiestan y de las habilidades y competencias que conllevan. En otras palabras, se relaciona con la evaluación de la autoconciencia, la asertividad y la capacidad de una persona para la auto imaginación positiva. Estas habilidades son:
 - 1.1 Autoconocimiento emocional: Es la habilidad de reconocimiento y comprensión de los propios sentimientos y emociones, o autoconciencia emocional.
 - 1.2. Asertividad: La capacidad de articular las propias emociones, opiniones y puntos de vista, así como de hacer valer tenazmente los propios derechos sin dañar a los demás.
 - 1.3. Autorrealización: La capacidad de reconocer y alcanzar el propio potencial.
 - 1.4. Independencia: La capacidad de ejercer autocontrol y autodirección para sentirse emocionalmente libre.
- 2) La dimensión interpersonal. Capacidad de prestar atención, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Estas habilidades son:
 - 2.1. La empatía, Capacidad de entender y valorar las emociones de los demás.
 - 2.2. Responsabilidad social: Capacidad de contribuir positivamente y trabajar junto con otros.
 - 2.3. Relaciones interpersonales: Capacidad de crear y conservar conexiones gratas.
- 3) La dimensión de adaptabilidad. Capacidad para gestionar los problemas cotidianos. Estas habilidades son:
 - 3.1. Validación: Habilidad para distinguir entre lo que es verdad y lo que se experimenta.
 - 3.2. Flexibilidad: La capacidad de modificar nuestros sentimientos, ideas y acciones en respuesta a circunstancias cambiantes.
4. La dimensión del manejo del estrés. Capacidad para mantener la compostura bajo presión. Estas habilidades son:
 - 4.1. Tolerancia al estrés: Capacidad de soportar eventos desagradables y circunstancias exigentes.
 - 4.2. Control de impulsos: la capacidad de suprimir o posponer un impulso; compostura general y capacidad para funcionar eficazmente bajo estrés; falta de tendencia a actuar por impulso; y la capacidad de manejar situaciones difíciles, manteniendo la compostura.
5. Dimensión del estado de ánimo general. Antes de convertirse en un elemento

de la inteligencia emocional, el estado de ánimo general funciona como facilitador de la misma. Estas aptitudes son: 5.1. Felicidad: la capacidad de disfrutar de la vida, tanto personalmente como con los demás, tener placer y expresar el propio sentimiento de bienestar. 5.2. Optimismo: La capacidad de permanecer alegre y optimista frente a la dificultad y las emociones adversas.

Respecto a la definición de la autorregulación del aprendizaje, Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que es un sistema de aprendizaje cognitivo-motivacional con una perspectiva integral que permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades, conocimientos, motivaciones, creencias y comportamientos a lo largo de su formación académica, desde la planificación académica hasta la persistencia del estudiante que enfrenta el desafío, reto de aprendizaje.

Asimismo, respecto a la definición de la autorregulación del aprendizaje, Baumeister y Vohs, (2004) citado por Trías y Huertas, (2020) señaló que, son métodos que enseñan a alguien cómo manejar sus ideas, emociones y comportamientos para lograr sus objetivos. En una línea similar, Boekaerts et al. (2005) citado por Trías y Huertas, (2020), señalan que la autorregulación del aprendizaje es un proceso multicomponente, multinivel, interactivo y autodirigido para lograr sus objetivos.

Por otro lado, se desarrolló un modelo cíclico de Autorregulación del aprendizaje, según Panadero, (2017) citado por Trías y Huertas, (2020), como una colección de procesos cognitivos, emocionales y conductuales que se planifican y modifican de manera metódica para lograr los objetivos propios teniendo en cuenta el contexto.

Hubo varios casos en los que se usó en contextos educativos, incluida la enseñanza de habilidades de resolución de problemas y comprensión del lenguaje para estudiantes en edad escolar. (Cirino, et al., 2017) citado por Trías y Huertas, (2020), Para abordar el modelo de autorregulación cíclico, nos basaremos principalmente en Zimmerman (2000) citado por Trías y Huertas, (2020), Zimmerman y Moylan (2009) citado por Trías y Huertas, (2020), y en la

lectura cuidadosa de Panadero y Alonso Tapia (2014) citado por Trías y Huertas, (2020).

En este sentido, Zimmerman y Martínez-Pons, (1986) citado por Trías y Huertas, (2020), enfatizó cómo este modelo pretende definir y organizar los microprocesos que los estudiantes con rendimiento académico superior utilizan en sus actividades en clase, sus tareas y su estudio. Asimismo, Zimmerman, (2011) citado por Trías y Huertas, (2020), destaca cómo, desde un punto de vista sociocognitivo, ilustra cómo se organizan y mantienen los procesos que componen la autorregulación durante los esfuerzos reales de aprendizaje en entornos académicos. En consecuencia, Zimmerman y Moylan, (2009) citado por Trías y Huertas, (2020), señala que se articulan elementos metacognitivos y motivadores. Por lo que se sugiere tres fases articuladas cíclicamente para ello: a) planificación, b) ejecución o control volitivo y c) reflexión sobre uno mismo. Este ciclo hace hincapié en el proceso de adaptación, así como en la naturaleza reactiva y proactiva de la adaptación.

De acuerdo a este modelo, Zimmerman, (2000) citado por Trías y Huertas, (2020) señaló que el análisis de la tarea activará las creencias automotivacionales, ya que la fase de planificación se produce antes de que se complete el trabajo y se prepare para la acción.

Basado en el modelo cíclico de Zimmerman, Lee y Bong, (2014) citado por Trías y Huertas, (2020), señalaron que llevaron a cabo una investigación con 500 estudiantes coreanos de secundaria para observar las conexiones entre el éxito académico, la autoeficacia y los intereses personales. Se ha demostrado que los intereses individuales afectan significativamente la autorregulación académica, lo que en última instancia resulta en una disminución del rendimiento académico, según los investigadores. La autorregulación académica que conduce al logro académico, como señalan los investigadores, está significativamente influenciada por el interés individual.

En este orden, de acuerdo a este modelo, Zimmerman, (2000) citado por Trías y Huertas, (2020) señaló que después de que el trabajo ha comenzado y está en curso, entramos en la fase de ejecución o control volitivo. También hace una distinción entre el autocontrol y la autoobservación, dos prácticas que

buscan mantener el enfoque y el esfuerzo mientras se desarrollan o mejoran las actividades que conducen a los objetivos establecidos.

Por último, Zimmerman, et al., (2011), citado por Trías y Huertas, (2020) señala que, la fase de autorreflexión, que involucra técnicas de autocritica y autorreacción, comienza después de que se termina el trabajo. Los niveles más altos de logro se han relacionado con una mayor participación en actividades de aprendizaje, incluida la autorreflexión.

A pesar de que el modelo de ciclo de Zimmerman (2000), citado por Trías y Huertas, (2020) es el más utilizado en la investigación sobre autorregulación, existen otros que modelan la autorregulación como un proceso secuencial. Entre ellos se encuentran el, de 4 etapas (Winne y Hadwin, 1998), citado por Trías y Huertas, (2020) que enfatiza los aspectos cognitivos y metacognitivos del estudio; el de cuatro fases (Pintrich, 2004), , citado por Trías y Huertas, (2020) que profundiza en las diversas dimensiones de la autorregulación y se vincula con herramientas para evaluar la autorregulación del aprendizaje; y asimismo Muis, (2007), citado por Trías y Huertas, (2020) respecto de la integración de creencias epistemológicas y autorregulación del aprendizaje.

Para, Ben, (2019) citado por Trías y Huertas, (2020) señala que, ser capaz de controlar los resultados y resolver las disputas que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje parece ser una necesidad para el aprendizaje autónomo. Como resultado, a menudo elegimos alternativas menos atractivas para estudiar. Puede ser un desafío tener en cuenta estos elementos para educadores, psicólogos educativos, psicólogos e investigadores interesados en el aprendizaje autónomo y autorregulado.

Panadero, (2017) señala que hay muchos procedimientos y estructuras, sin embargo, existe un acuerdo en que la Autorregulación del aprendizaje debe considerarse como un proceso cíclico con varias etapas. Afirma que la clasificación debe proporcionarse en tres pasos: (a) Disposición, cubre las actividades relacionadas con el análisis de tareas, los objetivos y la planificación; (b) El rendimiento, implica llevar a cabo el trabajo y terminarlo mientras se supervisa el progreso del rendimiento; y (c) La evaluación, incluye revisar y reflexionar sobre los resultados.

Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que, la capacidad de reconocer cómo ciertas técnicas de aprendizaje podrían afectar los resultados del aprendizaje y la voluntad de aplicar tales tácticas a más objetivos académicos distinguen a los estudiantes autorregulados de otros alumnos. Estos estudiantes buscan activamente información y son conscientes de sus fortalezas académicas y potencial de desarrollo. (DiFrancesca et al., 2016) señala que los alumnos de alto rendimiento tienen una actitud más deliberada y flexible hacia el aprendizaje en todas las etapas de su proceso de aprendizaje que los alumnos de rendimiento bajo y promedio. Para controlar su proceso de aprendizaje, adoptan una postura más estratégica y eficaz, planifican con más éxito, integran varios procesos cognitivos y utilizan la autoevaluación.

La autorregulación del aprendizaje ha llamado la atención debido a una evaluación empírica de la literatura, que tiene como objetivo descubrir problemas con las estrategias de estudio de los estudiantes de secundaria y proporcionar una explicación de su éxito y fracaso académico. Dent y Koenka, (2016) Específicamente (Nivel Avanzado de la Básica Alternativa), demuestran cómo los componentes cognitivos y metacognitivos de la autorregulación del aprendizaje funcionan como variables que impactan directamente en el éxito académico. Por su parte, Annalakshmi (2019) informó que, para los niños de hogares rurales de bajos ingresos, el autocontrol fue un poderoso indicador de resiliencia y rendimiento académico. En la misma línea de investigación, El-Adl y Alkharusi, (2020) señala que, existen relaciones estadísticamente significativas entre la autorregulación del aprendizaje y el éxito académico, el valor de la tarea, el control de las creencias de aprendizaje, la motivación intrínseca y extrínseca, la autoeficacia y la autoeficacia.

Por lo tanto, se ha encontrado evidencia de la importancia de la autorregulación del aprendizaje, en el rendimiento de los estudiantes de secundaria en una variedad de cursos, incluida la matemática. (Lawrence y Saileella, 2019 citado por Sáez, et al(2021)) y química (Şen y Yilmaz, 2016 citado por Sáez, et al (2021)). Aunque se ha demostrado que desarrollar la autorregulación es esencial, se encontró que grupos de estudiantes de secundaria tenían niveles promedio de autorregulación (Cleary y Kitsantas,

2017 citado por Sáez, et al. (2021)) o incluso pobres de esta capacidad (Fernandez-Rio et al., 2017, citado por Sáez et al. (2021)). La falta de mecanismos de autorregulación de aprendizaje entre los estudiantes puede dar lugar a resultados de aprendizaje ineficientes y, como consecuencia, no cumplir con los requisitos académicos.

Como resultado, según Zimmerman (2020), citado por Sáez et al. (2021), se establecieron tres etapas en la investigación actual para lograr la autorregulación del aprendizaje, en función de las escalas de la disposición, el rendimiento y evaluación del modelo de Zimmerman y teniendo en cuenta la homologación de las fases de los modelos actuales de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. Se utilizaron dos escalas para demostrar las etapas de eliminación y/o planificación: una medición de dos ítems de técnicas de estudio, y una medición de la autoeficacia de dos ítems relacionado con la técnica de estudio. En la fase de rendimiento, solo se usó una escala, y su nombre era: Escala de técnicas de monitoreo, técnicas cognitivas y apoyo con dos tareas. En la fase de evaluación se compuso de dos escalas: la autoevaluación de la planificación y el aprendizaje del estudio, que consta de dos preguntas, y la escala de atribuciones causales, que consta de dos ítems.

Conforme al Modelo Cíclico de Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021), señala que las escalas originales están compuestas por un total de 10 componentes divididos en tres fases, junto con 05 escalas que se construirán para la presente investigación como dimensiones de las variables de autorregulación de aprendizaje.

1) Las dimensiones de Estrategias de disposición al estudio. Según Sáez et al. (2018), señala que, para lograr el aprendizaje autorregulado, uno debe prestar atención y crear configuraciones internas y externas apropiadas sin ignorar la profesionalidad de los instructores, que incluyen didácticas, conocimiento, tiempo, creatividad y accesibilidad. En una línea similar, Zimmerman (2020) señala que la definición de la disposición del estudio es una serie de actividades que se proporcionan antes del aprendizaje, como el análisis de tareas y la evaluación, el establecimiento de objetivos y la gestión del tiempo. Al examinar las características individuales del sujeto, las

características contextuales, sus propios recursos y sus recursos materiales, los primeros métodos de estudio y el proceso de aprendizaje cognitivo se desarrollan para este objetivo.

1.1. Gestión de Tiempo. se debe entender como los espacios temporales que deben ser conocidos, utilizados y organizados en la secuencia adecuada, con el fin de completar una tarea y lograr los objetivos de aprendizaje. (Oettingen, et al. (2015) citado por Sáez et al. (2018)).

1.2. Organización de recursos materiales y ambientales. Implica organizar los recursos materiales necesarios para terminar la tarea de aprendizaje y los recursos ambientales necesarios para modificar las condiciones ambientales con el fin de terminar la tarea de aprendizaje. (García y Pérez, (2011) citado por citado por Sáez et al. (2018)).

2) Dimensión de Autoeficacia para la disposición al estudio. Se caracteriza por las percepciones sobre la capacidad de uno mismo, para usar técnicas de estudio en un campo determinado. (Bandura, (2012) citado por Sáez et al. (2018))

2.1. Estrategias metacognitivas. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es una secuencia de pasos utilizados para fomentar un mayor rendimiento, incluida la planificación, la supervisión y la regulación. Para lograr sus objetivos, permite a los estudiantes coordinar el uso de su conocimiento de tareas existente y las tácticas que ahora usan.

2.2. Establecimiento de Metas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la capacidad de definir objetivos precisos, realistas y concretos que sirven como puntos de referencia para evaluar sus resultados de aprendizaje.

3) Dimensión de monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda. Sáez et al. (2018) señala que la técnica de revisión que aprovecha tanto el entorno del estudiante como del paso del tiempo. La relación entre el instructor de nivel secundario y el estudiante (nivel avanzado en educación básica alternativa) se requiere constantemente, lo que enfatiza la importancia del acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

3.1. Inferencias: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es cuando un trabajo se ha completado con éxito, la voluntad de repetirlo con tácticas idénticas o la voluntad de evitar hacerlo para evitar una nueva falla.

3.2. Análisis de tareas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es un método para determinar las cualidades de una tarea, incluida su originalidad, complejidad, necesidades conceptuales, estilo de presentación y grado de dificultad, así como los recursos que necesitará para completarla.

4) Dimensión de Atribuciones Causales. Se considera como la colección de teorías y razones que se cree que están a cargo de la autorregulación del estudio. Permite que uno tenga en cuenta las afirmaciones hechas por los sujetos sobre la cantidad de esfuerzo utilizado y el éxito de una tarea, estableciendo un vínculo causal entre los dos. (A. Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015 citado por Sáez, et al (2018)).

4.1. Atribuciones causales internas (Esfuerzo). Sáez et al (2021) señala que son puntos de vista sobre las variables que influyen en el rendimiento académico en relación con el esfuerzo.

4.2. Atribuciones causales internas (Habilidad). Sáez et al (2021) señala que son ideas (percepciones) que dependen de la aptitud de una persona con respecto a los elementos que afectan el rendimiento académico.

5) Dimensión de autoevaluación de la planificación, del estudio y el aprendizaje. Sáez, et al (2018) señala que es el proceso de evaluar una actividad académica después de que se haya completado, reflexionando sobre los resultados basados en esos criterios y experiencias previas, y estar influenciado por los indicadores que el estudiante ha establecido para esa actividad académica. El proceso de aprendizaje autorregulado a nivel macro se refleja en los rasgos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y volitivos de la persona.

5.1. Auto-eficacia. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es el juicio del individuo sobre su capacidad para hacer una tarea, basada en sus experiencias de aprendizaje previas.

5.2. Auto-evaluación. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la evaluación de un estudiante de su trabajo como correcto o incorrecto se basa en los estándares para evaluar la actividad académica y está

influenciada por los puntos de referencia que el estudiante ha establecido para esa actividad académica.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.

Para la elaboración del presente informe de investigación se utilizaron, el enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel correlacional causal, método hipotético-deductivo y diseño no experimental (destrutivo), corte transversal. Estos elementos de diseño están respaldados por la descripción de una realidad específica.

Hernández et al. (2018) señalan que el enfoque cuantitativo se basa en autores como Auguste Comte y Émile Durkheim, quien argumentó que el estudio de los fenómenos sociales debería poder usar la misma metodología "científica", imitando las ciencias naturales. Según Hernández et al. (2018) y Niglas (2010), este movimiento se conoce como positivismo y se asocia con métodos matemáticos y recuentos numéricos. La investigación cuantitativa, es un conocimiento que debe ser objetivo y que, esto es producido por un proceso deductivo en el que la hipótesis previamente articulada se evalúa utilizando conteos numéricos y análisis estadístico inferencial. Este método a menudo está vinculado al positivismo y las convenciones y prácticas de las ciencias científicas.

El objetivo de la investigación actual era probar y verificar el uso de la técnica hipotética deductiva. Sánchez y Reyes (2015) dijo lo siguiente a este respecto: "Son los métodos producidos de acuerdo con cada enunciación hipotética que muestra tales supuestos, para emplear enfoques e inferir soluciones para confirmar o refutar cada hecho".

a. Tipo de Investigación:

Según lo declarado por Esteban (2018). Llamo la atención sobre el hecho de que se dice que la investigación fundamental o sustantiva es pura porque está impulsada por la curiosidad, la poderosa sensación de aprender algo nuevo o, como otros han expresado, el amor al conocimiento por la sabiduría. Se conoce como básico porque forma la base para el estudio empírico o técnico, y se conoce

como fundamental porque es crucial para el avance de la ciencia. Se mostrarán fases de análisis exploratorias, descriptivas y explicativas de SELLTIZ.

Debido a que la dinámica de cada variable de investigación se ha declarado y caracterizado por primera vez, el examen en el estudio actual será principalmente de una naturaleza causal descriptiva y correlacional.

b. Diseño de Investigación:

Dado que los hechos o eventos ya estaban en movimiento antes de la investigación, Hernández et al. (2018) señalan que las variables independientes no se modifican como parte del diseño del estudio, que no es experimental.

Dado que cada hecho o fenómeno se observó espontáneamente, el método no experimental de este estudio se utilizó para evitar tener que modificar las variables que a continuación se señalan:

Esquema:

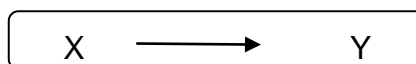


Figura N° 01: Esquema de diseño de investigación no experimental correlacionales – causales.

X: Variable 1: Inteligencia Emocional.

Y: Variable 2: Autorregulación estratégica de aprendizajes.

—————> : Representa la relación de influencia entre las dos variables de estudio.

Similar a cómo los métodos de investigación no transversales recopilan datos en un momento y lugar particular, Hernández et al. (2018) hacen este argumento. Su objetivo es investigar instantáneamente y sincrónicamente las incidencias e interacciones de las variables y explicarlas. Debido a que los datos de cada

estudio se recopilarán en un tiempo específico y predeterminado con el objetivo de crear descripciones de cada variable, las variables de inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en C.E.B.A. No. 225 "Reino de España" sirve como sección transversal en el estudio actual. La hipótesis comprobable expresa esta asociación.

Debido a que cada hecho o fenómeno se vio naturalmente, Hernández et al. (2018) declararon que el diseño transversal no experimental era crucial para el argumento de la investigación de que las variables no fueron alteradas. Similar a eso, fue transversal ya que los datos de cada estudio se recopilaron en un período determinado con la intención de describir cada variable y observar incidentes e interrelaciones.

Además, Hernández et al. (2018) declararon que se produce un nivel correlacional de investigación cuando un " A través de un patrón predecible, un análisis correlacional vincula variables para una comunidad o grupo de personas", es decir, un estudio correlacional busca establecer y validar la relación entre las variables o los datos recopilados de ella. A veces, solo en términos de correlación, y otras veces basadas en la relación de causa-efecto (causas).

En el presente estudio, la presente investigación tiene alcance de diseño correlacionales - causales, debido que la presente investigación, se sustenta en planteamientos e hipótesis causales.

3.2. Variables y Operacionalización.

V₁: Inteligencia Emocional:

a. Definición conceptual:

El modelo Bar-on (1997), citado por Lugo (2019), señala que la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, evaluar y expresar emociones de manera adecuada, así como la capacidad

de promover sentimientos que apoyen el pensamiento, la comprensión de emociones y el razonamiento emocional.

Por último, pero no menos importante, la inteligencia emocional es la capacidad de gestionar las emociones propias y ajenas.

b. Definición Operacional:

Según lo declarado por Bar-on (1997), a quien fue referenciado por Rojas (2019), la inteligencia emocional es una colección de habilidades cognitivas, talentos y habilidades que afectan nuestra capacidad para manejar el estrés y las presiones ambientales.

En esta investigación, se eligió el modelo de Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), ya que la variable inteligencia emocional tiene una gran prevalencia en la inteligencia cognitiva. Modelo teórico de “inteligencia emocional y social”, estableció que para lograr el desarrollo humano y holístico, se debía tener en cuenta, las competencias sociales, tales como:

- 1) El elemento intrapersonal.
- 2) El componente interpersonal.
3. El elemento de adaptabilidad.
- 4) Dimensión Manejo del Estrés.
- 5) La dimensión del estado de ánimo general.

c. Dimensiones:

1. **Dimensión 1: Intrapersonal.** Implica ser conscientes de nuestras emociones, de cómo se manifiestan y de las habilidades y competencias que conllevan. En otras palabras, se relaciona con la evaluación de la autoconciencia, la asertividad y la capacidad de una persona para la auto imaginación positiva.

INDICADORES

- 1.1 Autoconocimiento emocional: Es la habilidad de reconocimiento y comprensión de los propios sentimientos y emociones, o autoconciencia emocional.

1.2. Asertividad: La capacidad de articular las propias emociones, opiniones y puntos de vista, así como de hacer valer tenazmente los propios derechos sin dañar a los demás.

2. **Dimensión 2: Interpersonal.** Capacidad de prestar atención, entender y apreciar los sentimientos de los demás

Indicadores

2.1. La empatía, Capacidad de entender y valorar las emociones de los demás.

2.2. Relaciones interpersonales: Capacidad de crear y conservar conexiones gratas.

3. **Dimensión 3: Adaptabilidad.** Es capacidad para gestionar los problemas cotidianos.

Indicadores

3.1. Validación: Habilidad para distinguir entre lo que es verdad y lo que se experimenta.

3.2. Flexibilidad: La capacidad de modificar nuestros sentimientos, ideas y acciones en respuesta a circunstancias cambiantes.

4. **Dimensión 4: Manejo de estrés.** La capacidad se utilizó para describir nuestra habilidad para mantener la compostura bajo presión.

Indicadores

4.1. Tolerancia al estrés: La capacidad de soportar eventos desagradables y circunstancias exigentes.

4.2. Control de impulsos: la capacidad de suprimir o posponer un impulso; compostura general y capacidad para funcionar eficazmente bajo estrés; falta de tendencia a actuar por impulso; y la capacidad de manejar situaciones difíciles, manteniendo la compostura.

5. **Dimensión 5: Estado de ánimo General.** Antes de convertirse en un elemento de la inteligencia emocional, el estado de ánimo general funciona como facilitador de la misma.

Indicadores

5.1. Felicidad: La capacidad de disfrutar de la vida, tanto personalmente como con los demás, tener placer y expresar el propio sentimiento de bienestar.

5.2. Optimismo: La capacidad de permanecer alegre y optimista frente a la dificultad y las emociones adversas.

d. Escala de Medición: Ordinal.

V₂: Autorregulación del aprendizaje

a. **Definición conceptual:** Respecto a la definición de la autorregulación del aprendizaje presencial, Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que, son las ideas, emociones y comportamientos que los estudiantes desarrollan independientemente. Estas actividades son planificadas, deliberadas y modificadas continuamente para lograr objetivos académicos y de aprendizaje individuales.

b. **Definición Operacional:**

Como resultado, según Zimmerman (2020), citado por Sáez et al. (2021), se establecieron tres etapas en la investigación actual para lograr la autorregulación del aprendizaje, en función de las escalas de la disposición, el rendimiento y evaluación del modelo de Zimmerman y teniendo en cuenta la homologación de las fases de los modelos actuales de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. Se utilizaron dos escalas para demostrar las etapas de eliminación y/o planificación: una medición de dos ítems de técnicas de estudio, y una medición de la autoeficacia de dos ítems relacionado con la técnica de estudio. En la fase de rendimiento, solo se usó una escala, y su nombre era: Escala de técnicas de monitoreo, técnicas cognitivas y apoyo con dos tareas. En la fase de evaluación se compuso de dos escalas: la autoevaluación de la planificación y el aprendizaje del estudio, que consta de dos preguntas, y la escala de atribuciones causales, que consta de dos ítems.

c. **Dimensiones**

1) Dimensión de Estrategias de disposición al estudio. Según Sáez et al. (2018), señala que, para lograr el aprendizaje autorregulado, uno debe prestar atención y crear configuraciones internas y externas apropiadas sin ignorar la profesionalidad de los instructores, que incluyen didácticas, conocimiento, tiempo, creatividad y accesibilidad. En una línea similar, Zimmerman (2020) señala que la definición de la disposición del estudio es una serie de actividades que se proporcionan antes del aprendizaje, como el análisis de tareas y la evaluación, el establecimiento de objetivos y la gestión del tiempo. Al examinar las características individuales del sujeto, las características contextuales, sus propios recursos y sus recursos materiales, los primeros métodos de estudio y el proceso de aprendizaje cognitivo se desarrollan para este objetivo.

Indicadores:

1.1. Gestión de Tiempo. se debe entender como los espacios temporales que deben ser conocidos, utilizados y organizados en la secuencia adecuada, con el fin de completar una tarea y lograr los objetivos de aprendizaje. (Oettingen, et al. (2015) citado por Sáez et al. (2018)).

1.2. Organización de recursos materiales y ambientales. Implica organizar los recursos materiales necesarios para terminar la tarea de aprendizaje y los recursos ambientales necesarios para modificar las condiciones ambientales con el fin de terminar la tarea de aprendizaje. (García y Pérez, (2011) citado por citado por Sáez et al. (2018)).

2) Dimensión de Autoeficacia para la disposición al estudio. Se caracteriza por las percepciones sobre la capacidad de uno mismo, para usar técnicas de estudio en un campo determinado. (Bandura, (2012) citado por Sáez et al. (2018))

Indicadores:

2.1. Estrategias metacognitivas. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es una secuencia de pasos utilizados para fomentar un mayor rendimiento, incluida la planificación, la supervisión y la regulación. Para lograr sus objetivos, permite a los estudiantes coordinar el uso de su conocimiento de tareas existente y las tácticas que ahora usan.

2.2. Establecimiento de Metas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la capacidad de definir objetivos precisos, realistas y concretos que sirven como puntos de referencia para evaluar sus resultados de aprendizaje.

3) Dimensión de monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda. Sáez et al. (2018) señala que la técnica de revisión que aprovecha tanto el entorno del estudiante como del paso del tiempo. La relación entre el instructor de nivel secundario y el estudiante (nivel avanzado en educación básica alternativa) se requiere constantemente, lo que enfatiza la importancia del acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Indicadores:

3.1. Inferencias: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es cuando un trabajo se ha completado con éxito, la voluntad de repetirlo con tácticas idénticas o la voluntad de evitar hacerlo para evitar una nueva falla..

3.2. Análisis de tareas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es un método para determinar las cualidades de una tarea, incluida su originalidad, complejidad, necesidades conceptuales, estilo de presentación y grado de dificultad, así como los recursos que necesitará para completarla.

4) Dimensión de Atribuciones Causales. Se considera como la colección de teorías y razones que se cree que están a cargo de la autorregulación del estudio. Permite que uno tenga en cuenta las afirmaciones hechas por los sujetos sobre la cantidad de esfuerzo utilizado y el éxito de una tarea, estableciendo un vínculo causal

entre los dos. (A. Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015 citado por Sáez, et al (2018)).

Indicadores

4.1. Atribuciones causales internas (Esfuerzo). Sáez et al (2021) señala que son puntos de vista sobre las variables que influyen en el rendimiento académico en relación con el esfuerzo.

4.2. Atribuciones causales internas (Habilidad). Sáez et al (2021) señala que son ideas (percepciones) que dependen de la aptitud de una persona con respecto a los elementos que afectan el rendimiento académico.

5) Dimensión de Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje. Sáez, et al (2018) señala que es el proceso de evaluar una actividad académica después de que se haya completado, reflexionando sobre los resultados basados en esos criterios y experiencias previas, y estar influenciado por los indicadores que el estudiante ha establecido para esa actividad académica. El proceso de aprendizaje autorregulado a nivel macro se refleja en los rasgos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y volitivos de la persona.

Indicadores:

5.1. Auto-eficacia. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es el juicio del individuo sobre su capacidad para hacer una tarea, basada en sus experiencias de aprendizaje previas.

5.2. Auto-evaluación. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la evaluación de un estudiante de su trabajo como correcto o incorrecto se basa en los estándares para evaluar la actividad académica y está influenciada por los puntos de referencia que el estudiante ha establecido para esa actividad académica.

d. Escala de Medición: Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo.

a. Población: La población fue representada por la totalidad de los estudiantes varones y mujeres del nivel avanzado de la Centro

Educativo Básica Alternativa N° 225 “Reino de España” (59 alumnos).

CUADRO 1:

Distribución de la Población del Nivel Avanzado según sexo del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022.

C.E.B.A N° 225 “Reino de España”	N° de Estudiantes		TOTAL
	SEXO		
	M	F	
1er año del nivel Avanzado	8	7	15
2do año del nivel Avanzado	6	9	15
3ro año del nivel Avanzado	8	7	15
4to año del nivel Avanzado	6	8	14
TOTAL	28	31	59

Fuente: Fichas de Matricula de C.E.BA, N° 225 “Reino de España”

i. Criterios de inclusión:

Estudiantes del nivel Avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”

- Alumnos matriculados entre el 1er año al 4to año del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 – “Reino de España”, que asisten a clases presenciales en el periodo del primer semestre del año 2022.

ii. Criterios de exclusión:

- Estudiantes de Nivel Avanzado del CEBA N° 225 “Reino de España que no estén matriculados y no asistan a clases presenciales en el primer semestre de 2022.
- Estudiantes del nivel inicial y intermedio del Centro de Educación Básica Alternativa, C.E.B.A. N° 225 – “Reino de España”.

b. Muestra: La muestra es intencional, debido a que se tomó la totalidad de los estudiantes varones y mujeres del nivel avanzado de la Centro Educativo Básica Alternativa N° 225 “Reino de España”, que conformaron la población utilizada como participantes del

estudio. Por lo tanto, no era esencial determinar el tamaño de la muestra.

- c. **Muestreo:** Debido a que no se usó fórmula o enfoque estadístico en el experimento actual, es un muestreo no probabilístico y de tipo intencional.

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

a. **Técnicas**

Una herramienta utilizada en el estudio fue la encuesta, que es el procedimiento para recopilar datos para conocer las opiniones, pensamientos o cualidades con respecto a los eventos seleccionados que se estudiarán.

b. **Instrumentos**

En la investigación se utilizó cuestionario para la variable de inteligencia emocional, la cual consta de 30 ítems y la escala de medición para cada una de las dimensiones;

c. **Validación y confiabilidad de instrumento**

- i. **Validez:** La validación de los instrumentos se realizó mediante el criterio de 3 profesionales expertos en el tema que emitieron su opinión de aplicabilidad muy buena, los cuales han dado fe, del contenido exhausto de las variables. En consecuencia, la validez del presente instrumento, es una validez fuerte, cuyos indicadores de variables a usar son pertinentes y suficientes establecidas por el modelo de Matriz de validación del instrumento de la Universidad César Vallejo.
- ii. **Confiabilidad:** La confiabilidad se muestra que el alfa de Cronbach 0.828 para Inteligencia emocional y 0.718 autorregulación estratégica de aprendizajes de acuerdo a los rangos pertenece a una excelente confiabilidad lo que representa que las encuestas ofrecen la seguridad y confiabilidad necesaria para medir, según la red de legitimidad creada por la Universidad responsable del instructor.

Cuadro 2.

Ficha técnica de validación del Cuestionario sobre Inteligencia Emocional elaborada por Malpartida (2022)

Título	Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.
Autor	Bach. Johann Dennis Malpartida Romani
Asesor	Dr. Obiol Anaya, Erick Francesc (ORCID 0000-0002-3513-5592)
Contexto	Estrategia de aprendizaje de los estudiantes posterior a la pandemia Covid- 19. La encuesta fue aplicada a 59 estudiantes del nivel avanzado de educación alternativa básica de C.E.B.A. N ° 225 "Reino de España" que forman parte de la unidad de gestión educativa local de Zarumilla.
Validez	<p>Validez interna:</p> <p>El cuestionario se creó utilizando el siguiente instrumento: un instrumento para evaluar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación básica alternativa de nivel avanzado que fueron vistos haciendo lecciones presenciales en el C.E.B.A. No. 225 Instalaciones del "Reino de España", similar a esto, el instrumento empleado por el investigador (Malpartida, 2022) se construyó con la base teórica como apoyo, y está compuesto por 10 elementos para determinar el grado de asociación.</p> <p>Validez externa:</p> <p>Fue aplicado por el investigador (Malpartida,2022) a 59 estudiantes del nivel avanzado del CEBA "Reino de España". Alcanzando coeficiente de Cronbach 0.828 para la variable de inteligencia Emocional y 0.718 para la variable autorregulación estratégica de los aprendizajes, no excluyendo ningún ítem.</p> <p>Validez de Contenido y estructura:</p> <p>El cuestionario fue sometido a un juicio de tres jueces expertos que utilizaron la prueba de escala Likert para evaluarla. Los criterios de evaluación de los jueces expertos fueron: Nunca, A veces, siempre, correspondencia con los enfoques, hipótesis y objetivos de estudio del problema, la consistencia con los enfoques teóricos, la probabilidad de la estructura en sus cinco dimensiones y relevancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dra. Rosa Janet Chumbe Barreto • Dr. Pedro Rujel Atoche • Dra. María Isabel Feijóo Casariego <p>El Coeficiente de Validez y Concordancia es de ± 0.80 a ± 0.99 es decir es considerado con validez y concordancia Muy alta.</p>
Fiabilidad	<p>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados es de 0.828</p> <p>Variable 1: Inteligencia Emocional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensión 1: Intrapersonal. 2. Dimensión 2: Interpersonal. 3. Dimensión 3: Adaptabilidad. 4. Dimensión 4: Manejo de estrés. 5. Dimensión 5: Estado de ánimo general.
Conclusiones	Después de haber explicado las bases científicas de la variable y su herramienta de medición, los jueces expertos han evaluado la validez de su contenido y estructura, y se ha demostrado que los coeficientes de confiabilidad son lo suficientemente fuertes como para apoyar el uso del instrumento con la población debajo de estudiar.

Cuadro 3

Ficha técnica de validación del Cuestionario sobre Autorregulación del aprendizaje por Malpartida (2022)

Título	Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.
Autor	Bach. Johann Dennis Malpartida Romaní
Asesor	Dr. Obiol Anaya, Erick Francesc (ORCID 0000-0002-3513-5592)
Contexto	Estrategia de aprendizaje de los estudiantes posterior a la pandemia Covid- 19. La encuesta fue aplicada a 59 estudiantes del nivel avanzado de educación alternativa básica de C.E.B.A. N ° 225 "Reino de España" que forman parte de la unidad de gestión educativa local de Zarumilla.
Validez	<p>Validez interna:</p> <p>El cuestionario se creó utilizando el siguiente instrumento: un instrumento para evaluar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación básica alternativa de nivel avanzado que fueron vistos haciendo lecciones presenciales en el C.E.B.A. No. 225 Instalaciones del "Reino de España", similar a esto, el instrumento empleado por el investigador (Malpartida, 2022) se construyó con la base teórica como apoyo, y está compuesto por 10 elementos para determinar el grado de asociación.</p> <p>Validez externa:</p> <p>Fue aplicado por el investigador (Malpartida,2022) a 59 estudiantes del nivel avanzado del CEBA "Reino de España". Alcanzando coeficiente de Cronbach 0.828 para la variable de inteligencia Emocional y 0.718 para la variable autorregulación estratégica de los aprendizajes, no excluyendo ningún ítem.</p> <p>Validez de Contenido y estructura:</p> <p>El cuestionario fue sometido a un juicio de tres jueces expertos que utilizaron la prueba de escala Likert para evaluarla. Los criterios de evaluación de los jueces expertos fueron: Nunca, A veces, siempre, correspondencia con los enfoques, hipótesis y objetivos de estudio del problema, la consistencia con los enfoques teóricos, la probabilidad de la estructura en sus cinco dimensiones y relevancia.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dra. Rosa Janet Chumbe Barreto• Dr. Pedro Rujel Atoche• Dra. María Isabel Feijoo Casariego <p>El Coeficiente de Validez y Concordancia es de ± 0.80 a ± 0.99 es decir es considerado con validez y concordancia Muy alta.</p>
Fiabilidad	<p>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados es de 0.828</p> <p>Variable Autorregulación estratégica de los aprendizajes</p> <p>Dimensión 1: Estrategias de disposición al estudio.</p> <p>Dimensión 2: Autoeficacia para la disposición al estudio</p> <p>Dimensión 3: Monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda.</p> <p>Dimensión 4: Atribuciones Causales</p> <p>Dimensión 5: Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje</p>
Conclusiones	Después de haber explicado las bases científicas de la variable y su herramienta de medición, los jueces expertos han evaluado la validez de su contenido y estructura, y se ha demostrado que los coeficientes de confiabilidad son lo suficientemente fuertes como para apoyar el uso del instrumento con la población debajo de estudiar.

3.5. Procedimientos:

Para la recojo de la información en el presente trabajo de investigación se tuvo el siguiente procedimiento:

1. Se validó los instrumentos de recojo de datos
2. Se solicitaron los permisos correspondientes a la Dirección del C.E.B.A, "Reino de España", para la aplicación de la encuesta del presente trabajo de investigación.
3. Obtenido el permiso correspondiente se aplicación las encuestas a los estudiantes en sus respectivas aulas.
4. Asimismo, se tuvo en cuenta el consentimiento de los maestros de las diferentes áreas del C.E.B.A. "Reino de España", los cuales facilitaron la aplicación de la encuesta en forma presencial a los estudiantes, además, la veracidad al aplicar el instrumento, teniendo en cuenta la facilidad del investigador y la realidad de la información.
5. Después de ser recolectados, los datos fueron tabulados en una hoja de base de datos para proporcionar los hallazgos estadísticos.

3.6. Método de análisis de datos:

Una vez ingresado los resultados en el ordenador, se procedió a la elaboración de las tablas cruzadas de doble entrada en donde se consigna las frecuencias simples y ponderadas, así como los resultados totales que permite contextualizar las razones cruzadas según la necesidad de contrastación de la hipótesis general de estudio, se realizó la pruebas de distribución de la normalidad (de Kolmogorov y Simimov) con el programa Microsoft Excel y IBM SPSS Statistics 25, el procedimiento a utilizar la prueba estadística correlación de Pearson, así mismo se elaboró el grafico de barras se realizó el análisis descriptivo e inferenciales.

3.7. Aspectos Éticos:

Según Barroso (2020), señala que se conoce como ética el estudio de los elementos individuales y sociales de las personas en relación con su conducta moral, de modo que el conocimiento humano y la honestidad intervengan en cada uno, con el fin de lograr el beneficio de todos. La ética es una ciencia filosófico y práctica. Debido a que la ética de la investigación va más allá de asegurar el cumplimiento de los lineamientos

éticos de la Universidad Cesar Vallejo y pasar la evaluación de originalidad y similitud de la herramienta "Turnitin".

En consecuencia, el presente trabajo de investigación cumple con la confidencialidad: debido a que se protegió y respetó la identificación de las instituciones, como la de los confidentes del estudio. Se cumple con la objetividad, debido a que el presente trabajo de investigación se realizó bajo el análisis del contexto de estándares y metodologías objetivas. Se cumple con la originalidad, debido a que se citó la fuente bibliográfica de cada material divulgado para evitar acusaciones de plagio intelectual. Por último, se cumple con la veracidad debido a que el presente trabajo de investigación fue preciso y privado.

IV. RESULTADOS:

Objetivo General: Determinar la influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.

Comprobación de la Hipótesis:

H_i: La Inteligencia Emocional influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La Inteligencia Emocional influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 1

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la Inteligencia emocional con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

		V2	
		V1	AUTORREGULACION DEL
		INTELIGENCIA	APRENDIZAJE
		EMOCIONAL	
Rho de Spearman	V1 INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,784**
		N	59
V2 AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	V2 AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	Coefficiente de correlación	,784**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	59

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

Elaboración Propia. Fuente: Encuesta Aplicada.

En la presente Tabla 1, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar que la relación entre la Variable 1, de la Inteligencia Emocional, con la variable 2: “Autorregulación del Aprendizaje” en estudiantes del C.E.B.A. “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. Según los 59 encuestados, se identificó un índice 0.784, cuya interpretación constituye una correlación alta directa, asimismo la significancia bilateral es $p < 0.01$, concluyéndose hay relación significativa entre la variable 1: Inteligencia emocional y la variable 2: Autorregulación del aprendizaje

en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022 y se acepta Hipótesis General Alternativa de la Investigación y se rechaza la hipótesis nula debido a que, el valor de significancia es menor de 0.01 (bilateral es menor de 0.01).

4.1. Resultados Descriptivos:

Tabla 2:

Información Demográfica de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022.

INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA		Frecuencia	Porcentaje
NUMEROS DE ENCUESTADOS		59	100.00%
SEXO	Hombre	28	47.46%
	Mujer	31	52.54%
	Total	59	100.00%
EDAD DE LOS ALUMNOS ENCUESTADOS DEL NIVEL AVANZADO DEL C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	De 15 a 17 años de edad (adolescentes)	23	38.98%
	De 18 a 24 años de edad (Jóvenes)	22	37.29%
	De 25 a 64 años de edad (Adultos)	14	23.73%
	Total	59	100.00%
Grado del nivel Avanzado (1= Primero de Secundaria, 2= Segundo de secundaria, 3= Tercero de Secundaria, 4= Cuarto de Secundaria.)	Primero del Nivel Avanzado (Secundaria)	15	25.42%
	Segundo del nivel avanzado (Secundaria)	15	25.42%
	Tercero del nivel Avanzado (Secundaria)	15	25.42%
	Cuarto del Nivel Avanzado (Secundaria)	14	23.73%
	Total	59	100.00%

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

La presente investigación se desarrolló en el C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, la misma que se encuentra ubicada en la calle 28 julio S/N – Zarumilla del distrito y provincia de Zarumilla, departamento de Tumbes, Turno de atención: Mañana, Tarde y Noche, los cuales, según la Tabla 2, se muestra del total de 59 alumnos encuestados del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, el 47.46 % (28 alumnos) son hombres y el 52.54% (31 alumnos) son mujeres. Asimismo, la edad de los encuestados se encontraba en un rango de 15 a 17 años de edad,

equivalente al 38.98 % (23 alumnos de los encuestados son jóvenes), el rango de 18 a 24 años de edad, equivalente al 37.29 % (22 alumnos de los encuestados son Jóvenes) y el rango de 25 años a 64 años de edad tiene un 23.73 % (14 alumnos de los encuestados son adultos). Por último, del total de encuestados, 25.42 % (15 alumnos) fueron alumnos de Primero Año del Nivel Avanzado, 25.42 % (15 alumnos) del Segundo Año del Nivel Avanzado, 25.42 % (15 alumnos) del Tercero Año del Nivel Avanzado, y el 23.73 % (14 alumnos) del Cuarto año del Nivel Avanzado. Por lo tanto, podemos concluir que la característica principal de su información demográfica de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, se tuvo un mayor porcentaje de Mujeres encuestadas que hombres, y que dichos encuestados son mayormente adolescentes y jóvenes y en mayor participación por partes de los alumnos del Primero, segundo y tercero del Nivel Avanzado.

4.1.1. Objetivos Específicos

O₁: Conocer las características principales de la Inteligencia Emocional de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 3:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Intrapersonal

Dimensión 1: INTRAPERSONAL	f_i	%	Hi %
Nunca	30	50.85%	50.85%
A veces	27	45.76%	96.61%
Siempre	2	3.39%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

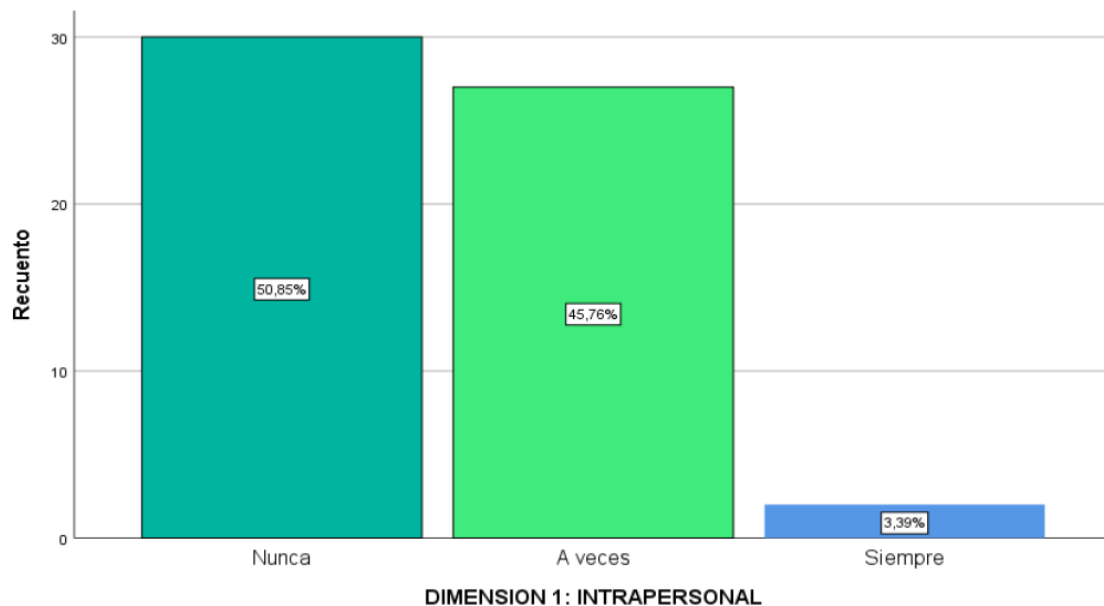


Figura 1:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Intrapersonal.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 3 y la figura N° 1, se muestra, que el 50.87 % (30 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca hablan sobre sus sentimientos, el 45.76 % (27 alumnos) a veces hablan sobre sus sentimientos, mientras que sólo un 3.39% (2 alumnos) siempre hablan sobre sus sentimientos. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión Intrapersonal de la variable de inteligencia emocional, consideran que nunca es fácil hablar sobre sus sentimientos.

Tabla 4:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Interpersonal

Dimensión 2: INTERPERSONAL	f _i	%	Hi %
Nunca	23	38.98%	38.98%
A veces	24	40.68%	79.66%
Siempre	12	20.34%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

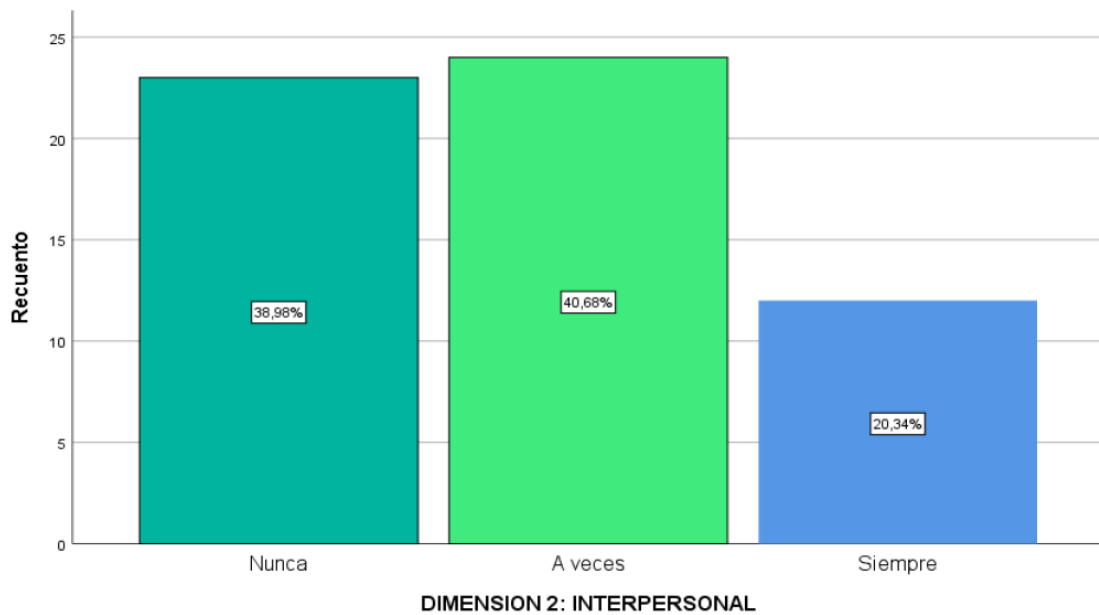


Figura 2:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión Interpersonal

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 4 y la figura N° 2, se muestra, que el 39.98 % (23 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca son buenos para entender cómo se sienten las personas de su entorno, el 40.68 % (24 alumnos) a veces consideran que son buenos para entender cómo se sienten las personas de su entorno, mientras que sólo un 20.34 % (12 alumnos) siempre consideran que son buenos para entender cómo se sienten las personas de su entorno. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión Interpersonal de la variable de Inteligencia Emocional, consideran que a veces son buenos para entender cómo se sienten las personas de su entorno.

Tabla 5:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la Adaptabilidad.

Dimensión 3: ADAPTABILIDAD	f_i	%	Hi %
Nunca	29	49.15%	49.15%
A veces	30	50.85%	100.00%
Siempre	0	0.00%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

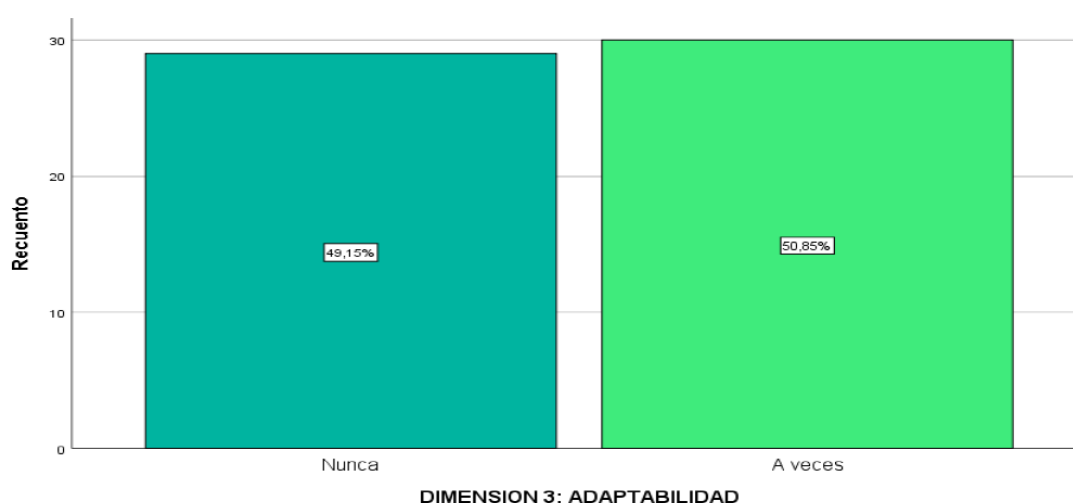


Figura 3:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la Adaptabilidad.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 5 y la figura N° 3, se muestra, que el 49.15 % (29 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca intentan tomar decisiones diferentes para resolver un problema, el 50.85 % (30 alumnos) a veces intentan usar diferentes formas para resolver un problema, mientras que ningún alumno (0 % = ningún alumno) considera que siempre intenta usar diferentes formas de responder un problema. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión

de la adaptabilidad de la variable de inteligencia emocional, consideran que a veces intentan tomar decisiones diferentes para resolver un problema.

Tabla 6:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés.

Dimensión 4: MANEJO DE ESTRES	f_i	%	Hi %
Nunca	18	30.51%	30.51%
A veces	34	57.63%	88.14%
Siempre	7	11.86%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

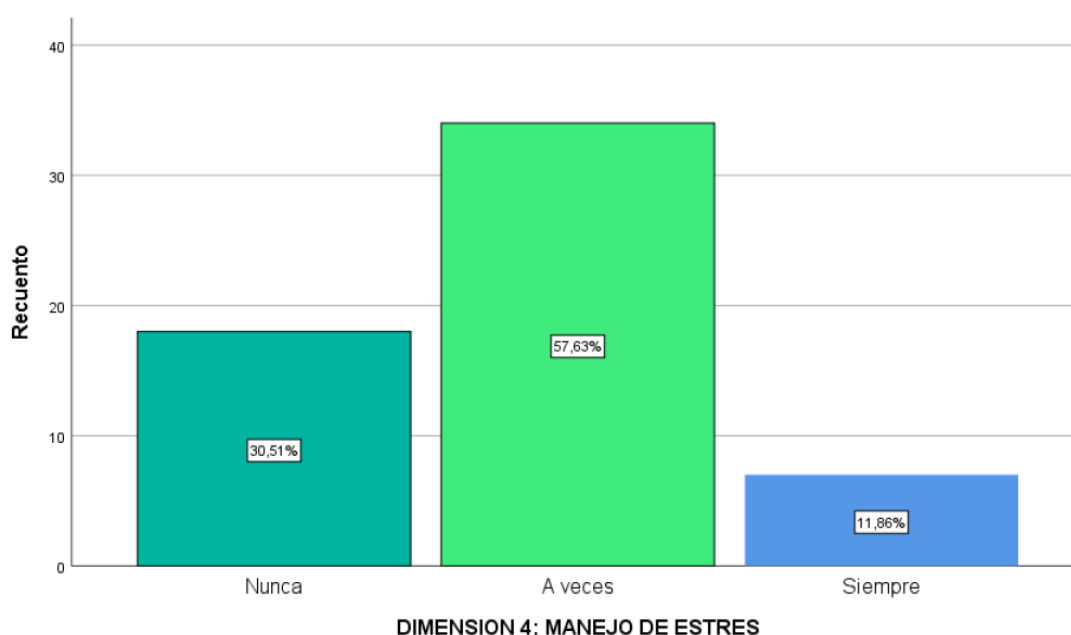


Figura 4:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 6 y la figura N° 4, se muestra, que el 30.51 % (18 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca tienen mal genio y que se disgustan fácilmente, el 57.63 % (34 alumnos) a veces se disgustan fácilmente, mientras que sólo un 11.86 % (07 alumnos) siempre saben mantenerse tranquilos. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022,

según el nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés de la variable de inteligencia emocional, consideran que a veces, tienen un mal genio y que no se disgustan fácilmente.

Tabla 7:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 "Reino de España", Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general.

Dimensión 5: ESTADO DE ANIMO GENERAL	f_i	%	Hi %
Nunca	28	47.46%	47.46%
A veces	28	47.46%	94.92%
Siempre	3	5.08%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

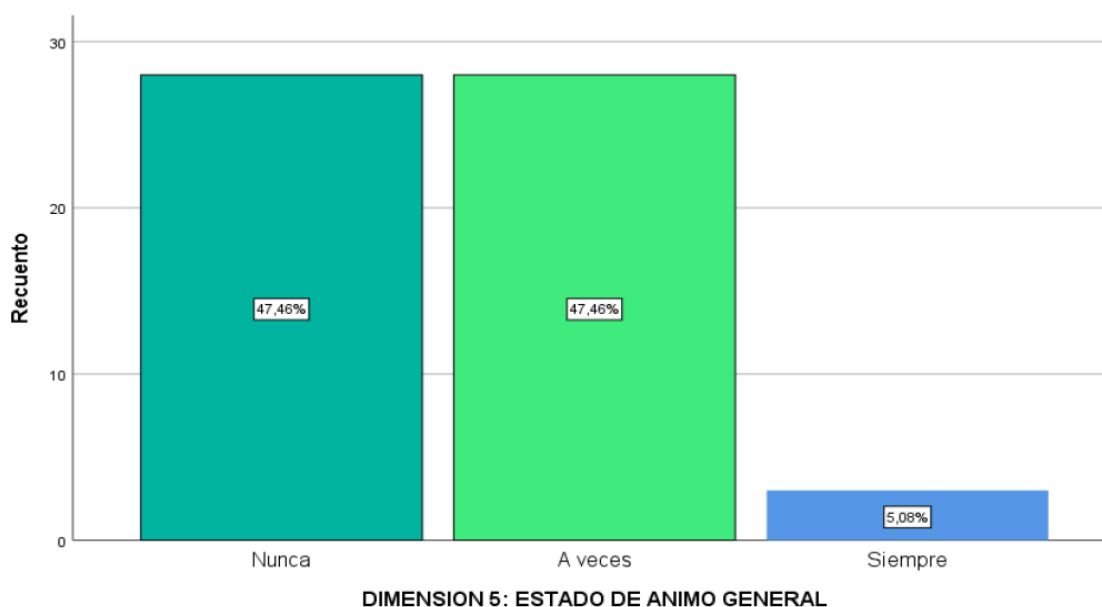


Figura 5:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 "Reino de España", Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 7 y la figura N° 5, se muestra, que el 47.46 % (28 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 "Reino de España" del nivel avanzado, considera que nunca las cosas saldrán bien son pesimistas e irritables,

asimismo en igual porcentaje el 47.46 % (28 alumnos) a veces se sienten seguros y no se irritan, mientras que sólo un 5.08 % (03 alumnos) señalan que siempre son optimistas y nunca se irritan. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general de la variable de inteligencia emocional consideran que nunca son pesimistas y no se irritan fácilmente y también, a veces se sienten seguros y no se irritan.

Tabla 8:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la variable de Inteligencia Emocional.

Variable 1: Inteligencia Emocional	f _i	%	Hi %
Nunca	24	40.68%	40.68%
A veces	23	38.98%	79.66%
Siempre	12	20.34%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

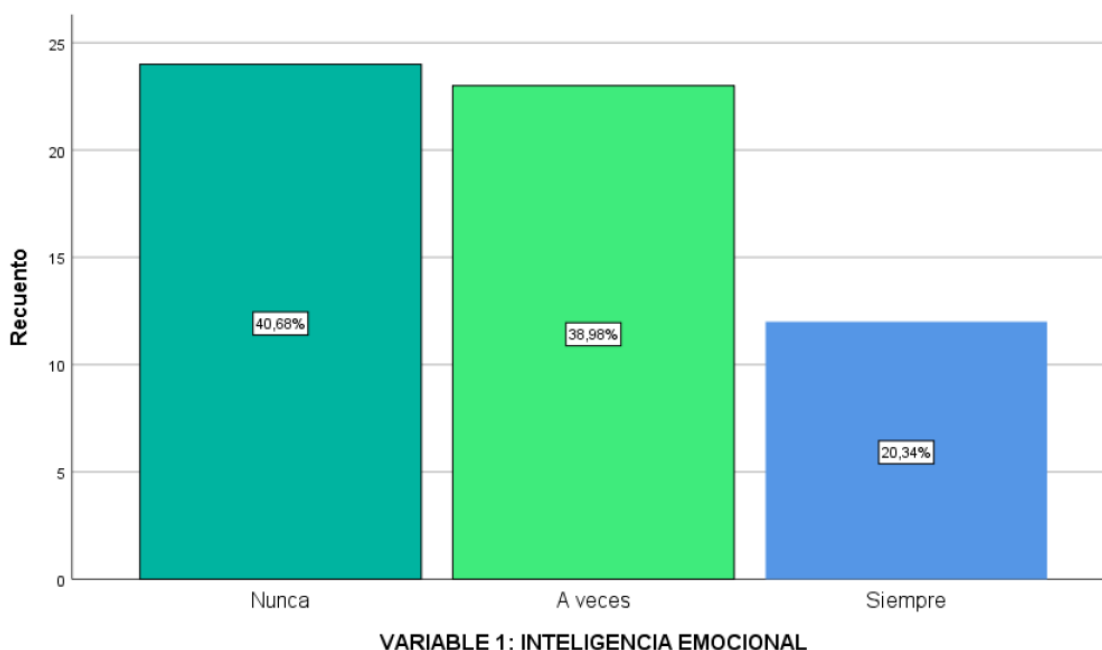


Figura 6:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la Variable de Inteligencia Emocional.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 8 y la figura N° 6, se muestra, que el 40.68 % (24 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca manejan una adecuada inteligencia emocional. Asimismo, el 38.98 % (23 alumnos) a veces manejan una adecuada inteligencia emocional, mientras que sólo un 20.34 % (12 alumnos) señalan que siempre manejan una adecuada inteligencia emocional. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la variable de inteligencia emocional, consideran que nunca manejan una adecuada inteligencia emocional, lo que indica que existe necesidad de desarrollar esta variable de Inteligencia Emocional.

O₂: Conocer las características principales de la Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 9:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estrategias de disposición al estudio.

DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE DISPOSICIÓN AL ESTUDIO	f_i	%	Hi %
Nunca	34	57.63%	57.63%
A veces	22	37.29%	94.92%
Siempre	3	5.08%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

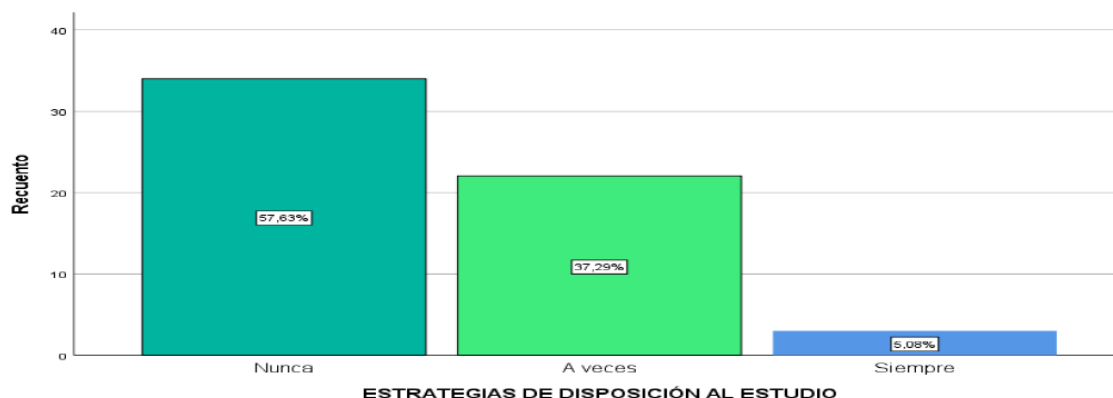


Figura 7:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de estrategias de disposición al estudio.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 9 y la figura N° 7, se muestra, que el 57.63 % (34 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca tiene disposición para el estudio por no tener un horario y una organización de su tiempo, el 37.29 % (22 alumnos) A veces tiene disposición para el estudio, mientras que sólo un 5.08 % (3 alumnos) siempre tiene disposición para el estudio por tener un horario y una organización de su tiempo. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión de la estrategia de disposición al estudio de la variable de autorregulación del aprendizaje, consideran que nunca tiene disposición para el estudio por no tener un horario y una organización de su tiempo.

Tabla 10:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoeficacia para la disposición al estudio.

Dimensión 2: AUTOEFICACIA PARA LA DISPOSICIÓN AL ESTUDIO	f _i	%	Hi %
Nunca	30	50.85%	50.85%
A veces	24	40.68%	91.53%
Siempre	5	8.47%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

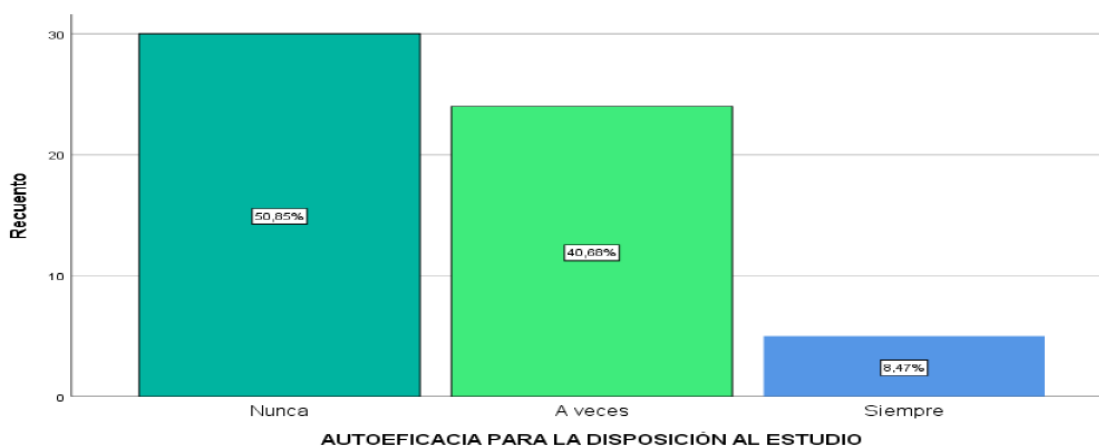


Figura 8:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de la autoeficacia para la disposición al estudio

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 10 y la figura N° 8, se muestra, que el 50.85 % (30 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca establecen objetivos a corto y largo plazo para la disposición al estudio y menos eligen un lugar para estudiar sin distracciones, el 40.68 % (24 alumnos) a veces establecen objetivos a corto y largo plazo para la disposición al estudio y eligen un lugar para estudiar sin distracciones, mientras que sólo un 8.47 % (5 alumnos) siempre establecen objetivos a corto y largo plazo para la disposición al estudio y eligen un lugar para estudiar sin distracciones. Por

tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión Autoeficacia para la disposición al estudio de la variable de autorregulación del aprendizaje, consideran que nunca establecen objetivos a corto y largo plazo para la disposición al estudio y menos eligen un lugar para estudiar sin distracciones.

Tabla 11:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y Búsqueda de ayuda.

Dimensión 3: MONITOREO, ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y BÚSQUEDA DE AYUDA	f_i	%	Hi %
Nunca	32	54.24%	54.24%
A veces	26	44.07%	98.31%
Siempre	1	1.69%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0.

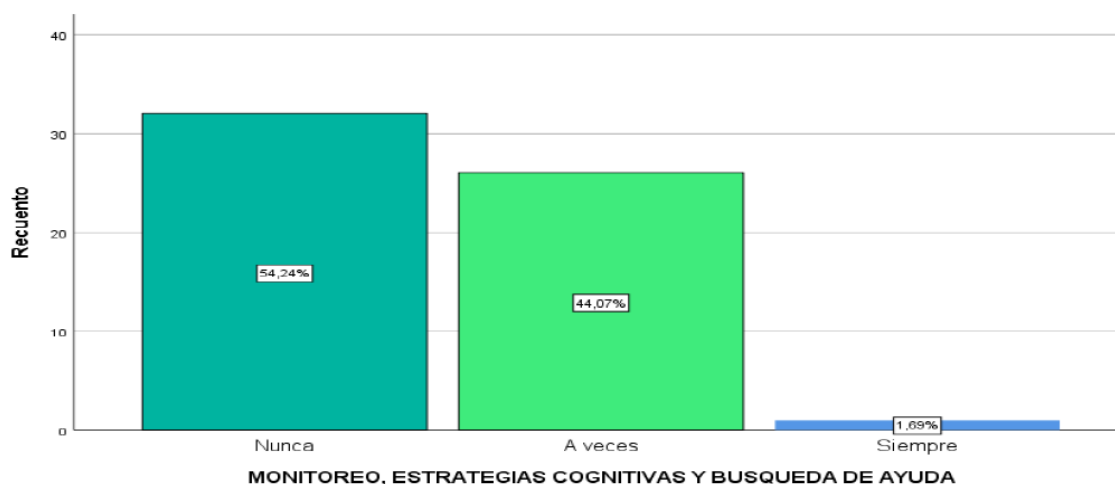


Figura 9:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 11 y la figura N° 9, se muestra, que el 54.24 % (32 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca identifican los contenidos que no entienden para

preguntarle al profesor y menos hace resúmenes de las ideas principales, el 44.07 % (26 alumnos) a veces identifican los contenidos que no entienden para preguntarle al profesor y a veces hace resúmenes de las ideas principales, 1.69 % (1 alumno), considera que siempre identifican los contenidos que no entienden para preguntarle al profesor y hace resúmenes de las ideas principales. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, consideran que nunca identifican los contenidos que no entienden para preguntarle al profesor y menos hace resúmenes de las ideas principales.

Tabla 12:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales.

Dimensión 4: ATRIBUCIONES CAUSALES	f_i	%	Hi %
Nunca	14	23.73%	23.73%
A veces	28	47.46%	71.19%
Siempre	17	28.81%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

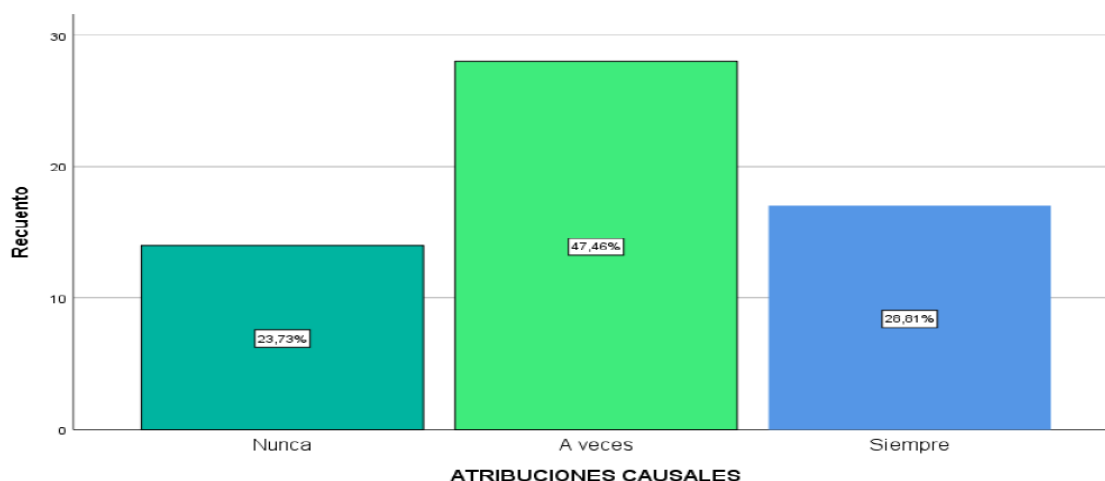


Figura 10:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 12 y la figura N° 10, se muestra, que el 47.46 % (28 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que a veces la causa de su fracaso en su desempeño académico se debe a la falta de dedicación al estudio y su desorganización al mismo, el 23.73 % (14 alumnos) consideran que nunca ha sido la causa de su fracaso en su desempeño académico, la falta de dedicación al estudio y desorganización al mismo, mientras que sólo un 28.81 % (17 alumnos), consideran que siempre ha sido la causa de su fracaso en su desempeño académico, la falta de dedicación al estudio y desorganización al mismo. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, consideran a veces que la causa de su fracaso en su desempeño académico se debe a la falta de dedicación al estudio y su desorganización al mismo.

Tabla 13:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje.

Dimensión 5: AUTOEVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE	f_i	%	Hi %
Nunca	34	57.63%	57.63%
A veces	20	33.90%	91.53%
Siempre	5	8.47%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

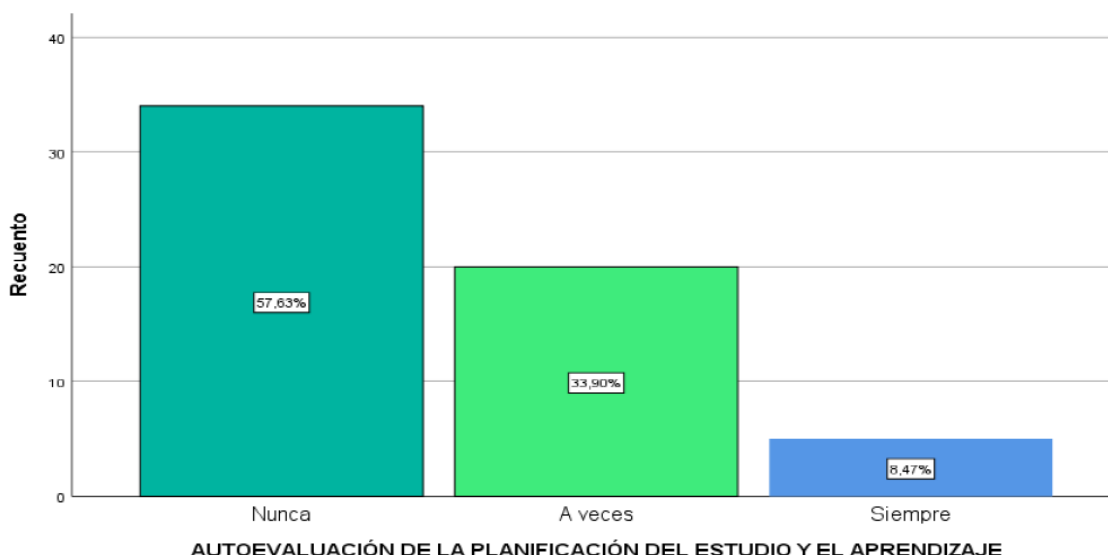


Figura 11:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 13 y la figura N° 11, se muestra, que el 57.63 % (34 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca alcanzó y menos aprendió los contenidos de las exigencias académicas establecidas por el profesor, el 33.90 % (20 alumnos) a veces se alcanzaron y aprendieron los contenidos de las exigencias académicas establecidas por el profesor, mientras que sólo un 8.47 % (5 alumnos) señalan que siempre alcanzaron y aprendieron los contenidos de las exigencias académicas establecidas por el profesor. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, consideran que nunca alcanzaron y menos aprendió los contenidos de las exigencias académicas establecidas por el profesor.

Tabla 14:

Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la variable de Autorregulación del aprendizaje.

Variable 2: Autorregulación del aprendizaje	f _i	%	H _i %
Nunca	27	45.76%	45.76%
A veces	25	42.37%	88.14%
Siempre	7	11.86%	100.00%
Total	59	100.00%	

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

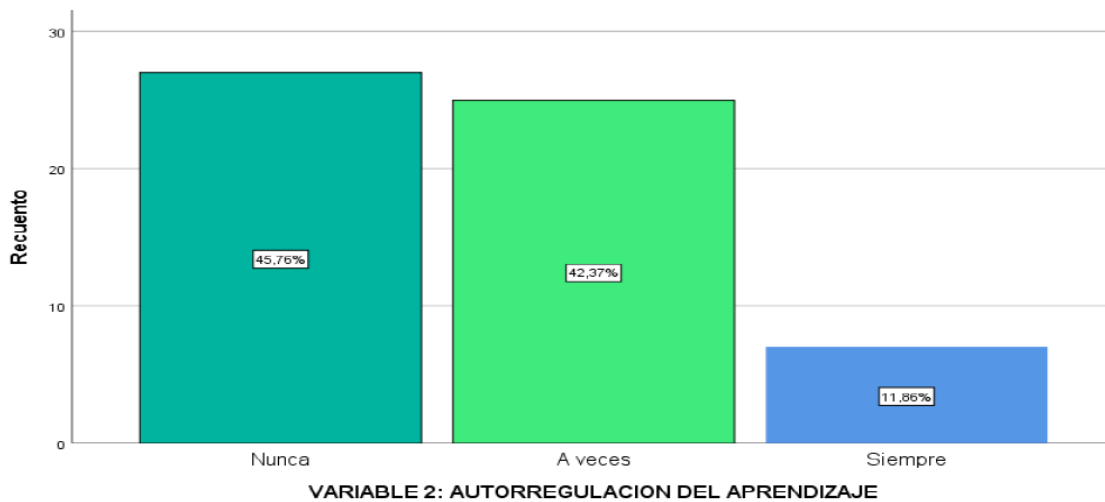


Figura 12:

Barras de la Distribución porcentual de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según nivel de medición de la Variable de Autorregulación del Aprendizaje.

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la Tabla 14 y la figura N° 12, se muestra, que el 45.76 % (27 alumnos) del total de los alumnos encuestados del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España” del nivel avanzado, considera que nunca desarrollan una adecuada autorregulación del aprendizaje, Asimismo, el 42.37 % (25 alumnos) a veces desarrollan una adecuada autorregulación del aprendizaje, mientras que sólo un 11.86 % (7 alumnos) señalan que siempre desarrollan una adecuada autorregulación del aprendizaje. Por tanto, podemos concluir que la característica principal de la Distribución de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes, 2022, según el nivel de medición de la variable de

Autorregulación del aprendizaje, consideran que nunca desarrollan una adecuada autorregulación del aprendizaje.

4.2. Resultados Inferenciales de la Correlación

O₃: Identificar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₁: La dimensión intrapersonal influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La dimensión intrapersonal influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

En la presente investigación se tuvo en cuenta para los resultados Inferenciales de la presente correlación, el evaluar la prueba de normalidad.

Tabla 15

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova de las dimensiones de la Variables Inteligencia Emocional, Variable N° 1: Inteligencia Emocional y la Variable N° 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIMENSION 1: INTRAPERSONAL	,223	59	,000	,848	59	,000
DIMENSION 2: INTERPERSONAL	,243	59	,000	,842	59	,000
DIMENSION 3: ADAPTABILIDAD	,244	59	,000	,836	59	,000
DIMENSION 4: MANEJO DE ESTRÉS	,204	59	,000	,869	59	,000
DIMENSION 5: ESTADO DE ANIMO	,179	59	,000	,877	59	,000
GENERAL						
VARIABLE 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL	,130	59	,014	,912	59	,000
VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	,159	59	,001	,924	59	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

Según la tabla 15, la prueba de normalidad para muestras grandes ($n \geq 50$), la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova (se utiliza porque el número de datos es mayor que 50) se puede observar los P-valores de los índices de Significancia tanto para las dimensiones como las dos Variables de la presente investigación, muestra índices P-valor de significancia menores que 0.05 (Se debe entender que no se obtiene la campana de Gauss, consistente una representación gráfica de la distribución normal de un conjunto de datos. De esta

manera, se crea un gráfico de forma acampanada y simétrica y así poder utilizar la Prueba de la Normalidad- “Pearson”),, (Máximo $p=0.14 < 0.05$), En consecuencia, se rechaza la prueba de normalidad para las variables 1: Inteligencia Emocional y Variable 2: Autorregulación del aprendizaje y dimensiones de la variable N° 01: Inteligencia Emocional, por lo tanto, para cuantificar la prueba de correlaciones entre dimensiones y variables de la presente investigación se aplicó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman (ρ).

Tabla 16

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

			VARIABLE 1:	
			DIMENSION 01:	INTELIGENCIA
			INTRAPERSONAL	EMOCIONAL
Rho de Spearman	DIMENSION 01:	Coefficiente de correlación	1,000	,755**
	INTRAPERSONAL	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	59	59
	VARIABLE 1:	Coefficiente de correlación	,755**	1,000
	INTELIGENCIA	Sig. (bilateral)	,000	.
	EMOCIONAL	N	59	59

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

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

En la presente tabla 16, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión intrapersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.755 ($r_s=0.755$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000 < 0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.755$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión intrapersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000 < 0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que

se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01).

O₄: Determinar la influencia de la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.

H_i: La dimensión interpersonal influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La dimensión interpersonal influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 17

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.

		VARIABLE 2:	
		DIMENSION 2:	AUTORREGULACION
		INTERPERSONAL	DEL APRENDIZAJE
Rho de Spearman	DIMENSION 2:	Coefficiente de	1,000
	INTERPERSONAL	correlación	,691**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	59
	VARIABLE 2:	Coefficiente de	,691**
	AUTORREGULACION	correlación	1,000
	DEL APRENDIZAJE	Sig. (bilateral)	,000
		N	59

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

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

En la presente tabla 17, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión interpersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.691 ($r_s=0.691$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01

($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.691$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión interpersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva moderada, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01).

O₅: Determinar la influencia de la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

H₁: La dimensión de adaptabilidad influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La dimensión de adaptabilidad influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 18

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

			DIMENSION 3: ADAPTABILIDAD	VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
Rho de Spearman	DIMENSION 3: ADAPTABILIDAD	Coefficiente de correlación	1,000	,712**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	59	59
	VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	Coefficiente de correlación	,712**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	59	59

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

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

En la presente tabla 18, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión de adaptabilidad de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable

2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.712 ($r_s=0.712$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.712$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión de adaptabilidad de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01).

O₆: Determinar la influencia de la dimensión del manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

H₁: La dimensión del manejo de estrés influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La dimensión del manejo de estrés influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 19

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

			DIMENSION 4: MANEJO DE ESTRES	VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
Rho de Spearman	DIMENSION 4: MANEJO DE ESTRES	Coeficiente de correlación	1,000	,398**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	59	59
	VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación	,398**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	59	59

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

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

En la presente tabla 19, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión de manejo de estrés de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.398 ($r_s=0.398$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.398$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión de manejo de estrés de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.02 ($p=0.002<0.05$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera significativa por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.05).

O₇: Determinar la influencia de la dimensión del estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.

H_i: La dimensión del estado de ánimo influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

H₀: La dimensión del estado de ánimo influyen significativamente o no, en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.

Tabla 20

Prueba de correlación de Rho Spearman sobre la dimensión de estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España" Zarumilla-Tumbes,2022.

		DIMENSION 5:		
		ESTADO DE ANIMO GENERAL		VARIABLE 2: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE
Rho de Spearman	DIMENSION 5:	Coefficiente de correlación	1,000	,465**
	ESTADO DE ANIMO GENERAL	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	59	59
	VARIABLE 2:	Coefficiente de correlación	,465**	1,000
	AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	59	59

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

Nota: Elaboración Propia con los resultados obtenidos de la Encuesta Aplicada y procesado mediante el software SPSS versión 25.0

En la presente tabla 20, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión de estado de ánimo de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España" Zarumilla-Tumbes,2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.465 ($r_s=0.465$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.465$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión de estado de ánimo de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España" Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva moderada, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01).

V. DISCUSIÓN

En la presente investigación titulada, Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022. Se planteó, como Objetivo general: Determinar la influencia de la inteligencia Emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. Resultando, conforme a la tabla 1, se estableció que existió relación positiva alta de influencia entre la inteligencia emocional en la autorregulación en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. Asimismo, conforme a la tabla N° 02. La presenta investigación se muestra la característica principal de su información demográfica de los alumnos del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla – Tumbes los cuales fueron encuestados y se recabó dicha relación entre ambas variables, 2022, por lo que se tuvo un mayor porcentaje de Mujeres encuestadas que hombres, y que dichos encuestados son mayormente adolescentes y jóvenes y en mayor participación por partes de los alumnos del Primero, segundo y tercero del Nivel Avanzado.

En este sentido, respecto al objetivo general, para determinar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. En la Tabla 1, se pudo observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar que la relación entre la Variable 1, de la Inteligencia Emocional, con la variable 2: “Autorregulación del Aprendizaje” en estudiantes del C.E.B.A. “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022. Según los 59 encuestados, se identificó un índice 0.784, cuya interpretación constituye una correlación alta directa, asimismo la significancia bilateral es $p < 0.01$, concluyéndose hay relación significativa alta positiva de influencia entre la variable 1: Inteligencia emocional y la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022 y asimismo, se acepta la Hipótesis General Alternativa de la Investigación y se rechaza la hipótesis nula debido a que, el valor de significancia es menor de 0.01 (bilateral es menor de 0.01). En este sentido, a partir de los hallazgos encontrados, aceptamos la hipótesis alternativa general que establece que existe relación positiva alta de dependencia

entre la inteligencia emocional y la autorregulación en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. En consecuencia, la variable de la inteligencia emocional influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. Bajo el basamento de Geng (2018) y Narwal y Sharma, (2018) que señalaron la importancia de la autorregulación del aprendizaje y el control emocional en el rendimiento de los estudiantes, así como la función que juega en la salud mental, tanto en el entorno educativo como en situaciones sociales. En el mismo sentido, Baron, (1997) que fue citado por Rojas (2019) y Mayer y Salovey (1997) también citado por Rojas (2019), señalaron que la inteligencia emocional se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas, talentos y habilidades que influyen en nuestra capacidad para hacer frente al estrés y las exigencias del entorno. Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que los estudiantes autorregulados pueden identificarse por su comprensión de cómo ciertas tácticas podrían afectar sus resultados de aprendizaje y su disposición a adoptar tales métodos para cumplir con sus objetivos académicos.

Estos resultados guardan relación con la investigación del ámbito internacional, Casanova, et al. (2021) señala que la capacidad de los alumnos básicos secundarios para autorregular su aprendizaje se correlaciona positivamente con los elementos emocionales (autoconcepto y emociones agradables y negativas para el aprendizaje). Sin embargo, esto está evolucionando, cambiando y adaptando como resultado de las experiencias únicas (internas y externas) que el estudiante tiene durante su proceso de desarrollo, y tiende a estabilizarse a medida que envejecen. En el mismo sentido, Rodríguez, et al., (2021). Señala, que se debe fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y mejorar la autorregulación podría potenciar el interés intrínseco de los alumnos por el tema, Argudo (2019), señalo que es importante cultivar la inteligencia emocional para mejorar la capacidad de aprender, manejar sus emociones y mantener la compostura bajo presión., Zinoni (2018), señala que, para enseñar y aprender de manera efectiva, se deben crear situaciones y entornos de aprendizaje donde no solo se transfiera el conocimiento sino también la instrucción en diversos métodos de aprendizaje (gestión cognitiva, metacognitiva y de recursos). Por lo que,

estando a lo señalado por estos investigadores es acorde con los resultados que se encontró en el presente estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021). Al señalar: “El análisis estadístico de su Tabla 2 muestra que, no existe una relación significativa entre las variables inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje, como lo demuestra el valor Rho de -0.036, R de 0.003 y SIG. de 0.849”. Por lo que contradice a los resultados presentados en la presente investigación. En el mismo sentido en el ámbito Nacional, Olivares (2022), señala que las variables tenían una conexión de tendencia positiva baja y que, por ello, se rechaza la hipótesis alternativa y se aceptaba la hipótesis nula, porque la asociación no es significativa al 0,05 de significancia. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como primer objetivo específico, el conocer las características principales de la variable 1: Inteligencia Emocional de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. Según los resultados de las Tablas 3 a la Tabla 8, los estudiantes de educación de nivel avanzado básico en el C.E.B.A. "Reino de España" demuestra las características de su inteligencia emocional: es un desafío para ellos construir interacciones interpersonales positivas con su entorno, ya que no hay empatía entre los compañeros en los que confiar frente a los desafíos escolares en el aula. Algunos alumnos muestran signos de tener problemas para manejar el estrés y tener problemas para controlar sus impulsos. Estos alumnos luchan por articular sus emociones y rara vez disfrutan de las bendiciones de la vida. Por lo que es necesario cultivar esta variable de inteligencia emocional para mejorar la autorregulación de sus aprendizajes., En consecuencia, existe necesidad de desarrollar esta variable de Inteligencia Emocional. aceptamos la hipótesis alternativa General, conforme al basamento de las siguientes tablas y figuras:

1. Según la Tabla 3 y la figura N° 1, se muestra, el nivel de medición de la dimensión Intrapersonal de la variable de inteligencia emocional, Conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019), señala que, el

componente intrapersonal. - consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman (Incluye los talentos, habilidades y capacidades personales de uno). se refiere a la evaluación de la autoconciencia, la asertividad y la capacidad de autoimaginación positiva, por lo que el mayor puntaje del 50.87 % (30 alumnos), debe interpretarse como que, nunca es fácil hablar sobre sus sentimientos. Es decir, que no tienen conciencia de sus propias emociones por lo que muestran una dificultad para decir cómo se sienten, siendo razonable debido a que la población de encuestados tuvo un mayor porcentaje de Mujeres encuestadas que hombres, y que dichos encuestados son mayormente adolescentes y jóvenes y en mayor participación por partes de los alumnos del Primero, segundo y tercero del Nivel Avanzado (conforme a la Tabla 2 de la presente investigación). Las características de la inteligencia emocional identificadas en los estudiantes objeto de estudio, desde la dimensión intrapersonal tienen una dificultad para decir cómo se sienten, es decir, no reconoce sus fortalezas y debilidades para manejar sus propias emociones ante la adversidad, ello se refleja en la poca confianza que se tiene al momento de resolver algún conflicto en el aula de clase.

2. Según la Tabla 4 y la figura N° 2, se muestra, el nivel de medición de la dimensión Interpersonal de la variable de Inteligencia Emocional, conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019), señala que el componente Interpersonal. Es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros, por lo que el mayor puntaje del 40.68 % (24 alumnos), debe interpretarse como que, a veces son buenos para entender cómo se sienten las personas de su entorno. Es decir, que a veces tienen la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros, es decir que los estudiantes valoran la amistad con sus compañeros y que si se relacionan con los demás no muestran sus sentimientos en su totalidad, observándose una dificultad el mostrar cómo se sienten frente a sus relaciones personales dentro del aula, por lo que no existe la sensibilidad de apoyarse entre compañeros ante

problemas de índole académico en el aula, lo cual es un obstáculo para tener buenas relaciones personales con su entorno.

3. Según la Tabla 5 y la figura N° 3, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de la adaptabilidad de la variable de inteligencia emocional, conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019), señala que el componente de Adaptabilidad. Es capacidad para tratar con los problemas cotidianos, por lo que el mayor puntaje del 50.85 % (30 alumnos), debe entenderse como que, a veces intentan tomar decisiones diferentes para resolver un problema. ello se debe interpretar, que a veces tienen la capacidad para tratar con los problemas cotidianos que los rodean. Es decir que los alumnos tienen la característica de una persona que puede dar soluciones a los problemas que se le presenta.
4. Según la Tabla 6 y la figura N° 4, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de manejo de estrés de la variable de inteligencia emocional, conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019) señala que, la dimensión de manejo de estrés es la capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, por lo que el mayor puntaje del 57.63 % (34 alumnos), debe entenderse como que, a veces, tienen un mal genio y que no se disgustan fácilmente, es decir que, a veces tienen la capacidad de control como un medio para mantener la calma y tratar con situaciones tensas. En consecuencia, los alumnos tienen las características de una persona que le es difícil a la tolerancia al estrés y tiene una falta de control de los impulsos.
5. Según la Tabla 7 y la figura N° 5, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de estado de ánimo general de la variable de inteligencia emocional considera, Conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019), señala que antes de convertirse en un componente de la inteligencia emocional, el estado de ánimo general sirve como facilitador para ello., por lo que sus mayores porcentajes del 47.46 % (28 alumnos), por un lado, debe interpretarse como que, nunca son pesimistas y no se irritan fácilmente y por otro lado el 47.46 % (28 alumnos) debe interpretarse como que, a veces se sienten seguros y no se irritan. Es decir, que en igual porcentaje, por un lado, hay alumnos que no tienen un buen ánimo, no

expresa su satisfacción por la vida, y mucho menos observa la parte positiva de la vida afín de mantener una buena actitud al desarrollo de sus actividades académicas, los cuales no facilitan el desarrollo de la inteligencia emocional del mismo y el otro lado, un igual porcentaje a veces tienen un buen ánimo, pero no expresa su satisfacción por la vida, y mucho menos observa la parte positiva de la vida afín de mantener una buena actitud al desarrollo de sus actividades académicas, los cuales no facilitan el desarrollo de la inteligencia Emocional.

6. Según la Tabla 8 y la figura N° 6, se muestra, el nivel de medición de la variable de inteligencia emocional, conforme el modelo de Bar- On (1997), que citó Lugo (2019), señala que variable de inteligencia emocional tiene una gran prevalencia en inteligencia cognitiva, Modelo teórico de la “inteligencia emocional y social”, que estableció que, para lograr un desarrollo humano e integral del ser, como son las competencias sociales, se deben considerar los siguientes (5) componentes: 1) El componente intrapersonal. 2) Componente Interpersonal. 3) componente de Adaptabilidad. 4). Dimensión de Manejo de Estrés. 5. Dimensión de estado de ánimo general, por lo que el mayor puntaje del 40.68 % (24 alumnos), debe interpretarse como, nunca manejan competencias sociales como intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y su estado de ánimo, para lograr un desarrollo humano e integral de su ser, en este sentido, no existe una adecuada inteligencia emocional, lo que indica que existe necesidad de desarrollar esta variable de Inteligencia Emocional. aceptamos la hipótesis alternativa General.

Estos resultados guardan relación con lo que Casanova, et al. (2021), determinó los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Rodríguez, et al., (2021), quien señaló que fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y mejorar la autorregulación podría potenciar el interés intrínseco de los alumnos por el tema de clases. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Cáceres, et al. (2020), en la cual señaló que la importancia del estudio se basa en cómo alienta a los

estudiantes a tomar decisiones académicas informadas, lo que aumenta su alfabetización de inteligencia emocional y les permite manejarla efectivamente en su vida académica y personal. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Argudo (2019), señaló que, desarrollar la inteligencia emocional lo ayuda a mejorar su capacidad para estudiar, regular sus emociones y autodisciplinar circunstancias desafiantes. Esto está de acuerdo con los resultados de esta investigación. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Zinoni (2018), hizo hincapié en la necesidad de crear circunstancias y entornos de aprendizaje que no solo transmitan información, sino que también enseñen a los estudiantes en diversas técnicas de aprendizaje (gestión cognitiva, metacognitiva y de recursos) en un entorno que promueve el bienestar emocional. Procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Velásquez (2019), señaló que los estudiantes en el séptimo ciclo de educación secundaria de Orión tienen una fuerte correlación entre el área de autorregulación de la inteligencia emocional y el aprendizaje exitoso. Coba (2022), hizo hincapié en que los resultados demostraron que el aprendizaje de la autorregulación y la inteligencia emocional funcionan a un nivel habitual. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Cama (2018), señaló que, del análisis de la variable de inteligencia emocional revela que el 25% de los estudiantes se desempeñan a un nivel atípico deficiente, destacando los resultados del componente interpersonal, donde el 33% de los estudiantes se desempeñan por debajo del promedio y el componente de adaptabilidad, donde el 31% de los estudiantes están realizando por debajo del promedio. niveles muy bajos. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Flores (2020), señaló que, además, el examen de la variable de inteligencia emocional muestra que el 25% de los estudiantes están en un nivel anormal malo, enfatizando los hallazgos del componente interpersonal, con el 33% de los estudiantes a un nivel de deterioro y el componente de adaptabilidad, con 31% a un muy bajo nivel. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que en su “Tabla 3 de su investigación que dado los hallazgos descriptivos de la

variable de inteligencia emocional muestran una fuerte tendencia positiva (83.3%), es posible anticipar que los niños desarrollarían sus habilidades emocionales, reduciendo sus problemas de comportamiento y demostrando una excelente colaboración y empatía.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como segundo objetivo específico, el conocer las características principales de la Variable 2: Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. 2. Según los resultados de las Tablas 9 a la Tabla 14, los estudiantes en el nivel avanzado de educación alternativa básica en el C.E.B.A. "Reino de España" muestra constantemente las siguientes características clave: nunca tienen una disposición para estudiar con un tiempo y una organización de su tiempo, nunca establecen objetivos de estudio a corto y largo plazo, nunca eligen una ubicación de estudio libre de distracciones, y nunca identifican los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje requiere una mejora, conforme al basamento de las siguientes tablas y figuras:

1. Según la Tabla 9 y la figura N° 7, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de la estrategia de disposición al estudio de la variable de autorregulación del aprendizaje, Zimmerman (2020), señala que La definición de la disposición del estudio es una serie de actividades que se presentan antes del aprendizaje, como el análisis de tareas y la evaluación, el establecimiento de objetivos y la gestión del tiempo. Las técnicas iniciales de estudio y el proceso cognitivo de aprendizaje se crean para este propósito al estudiar los rasgos del individuo, las características del contexto, sus propios recursos y sus recursos materiales. Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 57.63 % (34 alumnos), debe interpretarse como que, nunca tiene

disposición para el estudio por no tener un horario y una organización de su tiempo.

2. Según la Tabla 10 y la figura N° 8, se muestra, el nivel de medición de la dimensión Autoeficacia para la disposición al estudio de la variable de autorregulación del aprendizaje, Bandura, 2012; Wang, Shannon, & Ross, 2013 citado por Sáez et al. (2018) define la dimensión de autoeficacia para la disposición al estudio como las creencias sobre la propia capacidad en la utilización de estrategias de estudio en un dominio específico. Según Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 50.85 % (30 alumnos), debe interpretarse como que, nunca establecen objetivos a corto y largo plazo para la disposición al estudio y menos eligen un lugar para estudiar sin distracciones.

3. Según la Tabla 11 y la figura N° 9, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, Sáez et al. (2018) señala que dimensión de Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda es la estrategia del repaso que comprende uso del tiempo y el entorno donde se desarrolla el alumno. Según Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 54.24 % (32 alumnos), debe interpretarse como que, nunca identifican los contenidos que no entienden para preguntarle al profesor y menos hace resúmenes de las ideas principales.

4. Según la Tabla 12 y la figura N° 10, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de atribuciones causales de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, A. Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015 citado por Sáez, et al (2018) señalan que la dimensión de atribuciones causales, para dar

cuenta de las representaciones hechas por los sujetos con respecto al esfuerzo realizado y el resultado logrado en una tarea, se entiende como el conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de la autorregulación del estudio. Esto permite el establecimiento de una relación causal entre los dos. Según Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 47.46 % (28 alumnos), debe interpretarse como que, a veces la causa de su fracaso en su desempeño académico se debe a la falta de dedicación al estudio.

5. Según la Tabla 13 y la figura N° 11, se muestra, el nivel de medición de la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje de la variable 2: Autorregulación del aprendizaje, Sáez, et al (2018) señala que la dimensión de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje es el proceso de evaluación posterior a la actividad académica y la reflexión de los resultados por la persona basándose en los criterios de evaluación de la actividad académica y experiencias previas, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica. Según Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 57.63 % (34 alumnos), debe interpretarse como que nunca alcanzaron y menos aprendió los contenidos de las exigencias académicas establecidas por el profesor del aula de clases.
6. Según la Tabla 14 y la figura N° 12, se muestra, el nivel de medición de la variable de Autorregulación del aprendizaje, Dent y Koenka, (2016) Específicamente en estudiantes del nivel secundario de la Educación Básica Regular (Nivel Avanzado de la Básica Alternativa), un metaanálisis exploró cómo la autorregulación del aprendizaje influye en los procesos metacognitivos y la Autorregulación del aprendizaje. Por su parte,

Annalakshmi (2019) informó que, en niños de hogares rurales de bajos ingresos, el autocontrol era un fuerte predictor de resiliencia y logros académicos. Sin embargo, se ha demostrado que a nivel medio, la autorregulación aún es vital para desarrollarse. (Cleary y Kitsantas, 2017 citado por Sáez et al. (2021)) e incluso bajos, teniendo en cuenta que las agrupaciones de estudiantes de nivel secundario en ambas situaciones eran insuficientes (Fernandez-Rio et al., 2017, citado por Sáez et al. (2021)). Los estudiantes que carecen de técnicas de autorregulación de aprendizaje pueden producir resultados de aprendizaje inadecuados y, como consecuencia, no alcanzan los requisitos académicos. Según Panadero (2017) y Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señalan cuales son las fases y subproceso de lograr medir las fases de la Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que el mayor puntaje del 45.76 % (27 alumnos), debe interpretarse como que nunca desarrollan una adecuada autorregulación del aprendizaje. Aceptamos la hipótesis alternativa General.

Estos resultados guardan relación con lo que, Casanova, et al. (2021), en la fase de planificación, los estudiantes tienen la capacidad de analizar y evaluar su capacidad para ejecutar la tarea, y que el análisis de la evaluación de la tarea constituye un factor decisivo en el nivel de motivación y esfuerzo que se utilizará completar la actividad. Esta información se obtuvo describiendo las fases de la autorregulación del aprendizaje presente en estudiantes básicos secundarios y medios en las instituciones PO XII y José Mara Cabal se descubrió que los estudiantes participan en el monitoreo metacognitivo esencial (automonitorización) a lo largo de la fase de ejecución para retener el interés, la motivación y el enfoque mientras utilizan las técnicas y enfoques de aprendizaje correctos para lograr los objetivos. La importancia de que el estudiante tenga claridad en los criterios de evaluación y la apertura de espacios de reflexión donde el estudiante aprende a llevar a cabo adecuadamente los procesos autoevaluativos finalmente se valida en la fase de evaluación”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Rodríguez, et al., (2021), señaló que, “La motivación intrínseca de los estudiantes, o el placer que trae este tema o

actividad, puede aumentar los profesionales que ayudan a sus estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación con una mayor probabilidad. Ayudar a los estudiantes a establecer objetivos, rastrear su progreso y trabajar duro para alcanzarlos puede mejorar su nivel de auto motivación, independientemente de si hace una contribución significativa al crecimiento de la competencia aprendiendo a aprender a aprender a aprender”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. Zinoni (2018), señaló que, “Los estudiantes que exhiben un fuerte control de impulso tienen una propensión a manejar su esfuerzo para lograr un objetivo o propósito suprimiendo o retrasando los impulsos que se interponen en el camino”. Esto está de acuerdo con los resultados de esta investigación.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que, “En su Tabla 4, los resultados descriptivos de la regulación de la variable de aprendizaje de los estudiantes de secundaria tienen una tendencia positiva (53.3%) con respecto al objetivo de las características del aprendizaje del aprendizaje de los estudiantes de segundo año de la unidad Kingman de Milagro. Esta tendencia enfatiza, entre otras cosas, los patrones de comportamiento del comportamiento de los demás (modelado), que se construye, y el autocontrol para la fortaleza del aprendizaje directo del aprendizaje directo.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio. Cama (2018), señaló que, “Según su Tabla 11 y la Figura 11, que muestran la variable de aprendizaje autorregulada, el 87 % de los estudiantes de secundaria de cuarto y quinto grado a 40054 Juan Domingo Zamáolo y Jáuregui están funcionando a un nivel promedio, el 8 por ciento se desempeñan a un nivel bajo a un nivel bajo y el 5 por ciento restante está funcionando a un alto nivel. En conclusión, el aprendizaje autorregulado está en un nivel promedio entre los estudiantes de la institución educativa.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio. Flores (2020), señala que “Según su Tabla 11 y su Figura 11, que muestran la variable de aprendizaje autorregulada, el 87 por ciento de los estudiantes de secundaria de cuarto y quinto de una Institución Educativa (Moquegua-Perú) están actuando en un Nivel promedio, 8 por ciento a un nivel bajo, y el 5 por ciento restante está

funcionando a un nivel alto.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como tercer objetivo específico, Identificar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. En los resultados de la presente investigación, se pudo apreciar que la dimensión intrapersonal de la Variable de Inteligencia Emocional se relaciona con la variable 2: Autorregulación del Aprendizaje, conforme la Tabla 16. donde se puede apreciar Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.755 ($r_s=0.755$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.755$, la existencia de una correlación significativa alta positiva entre la dimensión intrapersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01). Es decir, la dimensión intrapersonal influye en un nivel de significancia alta positiva en la Autorregulación del aprendizaje, mediante su comprensión de sus emociones influye para la disposición, desempeño y evaluación de la Autorregulación del aprendizaje.

Estos resultados guardan relación con lo que Cama (2018), señaló que, “Según su "Tabla 1 y su Figura 1," del número total de estudiantes matriculados en el cuarto y quinto año de la escuela secundaria en el 40054 Juan Domingo Zamála y Jáuregui Institution Educational, el 39% están en un nivel promedio, el 22% están en un nivel bajo, 18% están en un nivel muy bajo, el 12% está en un nivel atípico deficiente, el 6% está en un nivel muy alto y el 22% restante está en un nivel alto. Una persona descuidará sus propias deficiencias y carecerá de la seguridad que proviene de tener un juicio adecuado de las fuerzas en juego si carecen de autoconciencia o conocimiento intrapersonal de uno mismo. Las personas

conscientes de sí mismas pueden inspirar a otros, inspirar compromiso e inspirar confianza en las personas con las que colaboran en una misión”, Ello, es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. En el mismo sentido, Flores (2020), señala que, “Su objetivo era examinar cómo los alumnos en el cuarto y quinto grado de la escuela secundaria (...), exhibió un aprendizaje autorregulado. En este sentido de su Tabla 1 y su Figura 1, componente intrapersonal de la variable de inteligencia emocional, se observó que del número total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de la educación secundaria (...), el 39% está en un nivel promedio, 22% a un nivel bajo, 18% a un nivel muy bajo y el 13% está en un nivel muy bajo y consciente de sí mismo conscientes de poder inspirar a otros, inspirar compromiso e inspirar confianza en las personas con las que colaboran en una misión”. Ello, es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que “Se puede deducir de su Tabla 5, la dimensión de inteligencia intrapersonal de la variable de inteligencia emocional no está significativamente relacionada con el aprendizaje autorregulado (Rho ., 024; sig., 898; R ., 000). Es posible que los estudiantes no siempre alcancen la regulación en su propio proceso de aprendizaje al ser conscientes de sus propias emociones y manejar sus sentimientos.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como cuarto objetivo específico, Identificar la influencia de la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. En los resultados de la presente investigación, se pudo apreciar que la dimensión interpersonal de la Variable de Inteligencia Emocional se relaciona con la variable 2: Autorregulación del Aprendizaje, conforme la Tabla 17. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.691 ($r_s=0.691$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.691$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión interpersonal de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2:

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva moderada, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01). Es decir, la dimensión interpersonal de la variable de Inteligencia emocional influye en un nivel significativo moderado positivo en la Autorregulación del aprendizaje, mediante su inexistencia de sensibilidad de apoyo entre compañeros en un aula de clases influye para la disposición, desempeño y evaluación de la Autorregulación del aprendizaje.

Estos resultados guardan relación con lo que Cama (2018), señaló que, “En su Tabla 2 y su Figura 2 del componente interpersonal de la variable de inteligencia emocional se mostró, que del número total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de educación secundaria (...), el 33% están en un nivel deficiente, El 32% está en un nivel promedio, el 21% están en un nivel muy bajo, el 9% están en un nivel bajo y el 6% restante está en un nivel alto. Si bien es cierto que los hallazgos para este componente son inquietantes ya que demuestran bajos niveles de empatía, se requeriría una interacción de un profesional o alguien cercano para neutralizar los primeros efectos que podrían surgir de la consolidación de eso sobre la falta de empatía.”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. En el mismo sentido, Flores (2020), señala que “Su objetivo era examinar cómo los alumnos en el cuarto y quinto grado de la escuela secundaria en el centro educativo, (...), exhibió un aprendizaje autorregulado. Hizo hincapié en que "de su Tabla 2 y su Figura 2, un componente interpersonal de la variable de inteligencia emocional, se observó que del total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de la educación secundaria (...), el 33 por ciento está en un nivel atípico inadecuado, 32 por ciento a un nivel promedio, 20 por ciento a un nivel muy bajo, 9 por ciento a un nivel bajo, y el de los estudiantes en general en el Sexto, los hallazgos para este componente son preocupantes porque demuestran bajos niveles de empatía. Un amigo profesional o cercano necesitaría intervenir para ayudar a disminuir los efectos tempranos que podrían surgir de esta

inquietante falta de empatía.”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que en sus “resultados indican que los estudiantes tienen un alto grado de interacción y empatía con los demás. En su Tabla 6 reveló que el componente de inteligencia interpersonal de la variable de inteligencia emocional no está significativamente conectado con el aprendizaje autorregulado (Rho: -, 067; sig., 726; R :, 000).”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como quinto objetivo específico, Identificar la influencia de la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. En los resultados de la presente investigación, se pudo apreciar que la dimensión de adaptabilidad de la Variable de Inteligencia Emocional se relaciona con la variable 2: Autorregulación del Aprendizaje, conforme la Tabla 18. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.712 ($r_s=0.712$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.712$, la existencia de una correlación alta positiva entre la dimensión de adaptabilidad de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa alta positiva (bilateral es menor de 0.01). Es decir, la dimensión adaptabilidad de la variable de inteligencia emocional influye en un nivel de significancia positiva alta en la Autorregulación del aprendizaje, mediante su difícil tolerancia al estrés y su falta de control de los impulsos influye para la disposición, desempeño y evaluación de la Autorregulación del aprendizaje.

Estos resultados guardan relación con lo que Cama (2018), señaló que, “En su Tabla 3 y su Figura 3, el componente de adaptabilidad de la variable de inteligencia emocional mostró que, del número total de estudiantes inscritos en el cuarto y quinto año de la escuela secundaria (...), el 31% en Un nivel muy bajo, el 30% están en un nivel promedio, el 26% están en un nivel bajo y el 13% restante está en un nivel atípico deficiente. En sociología y psicología, la adaptación se refirió al proceso a través del cual una persona o individuo adapta sus patrones de comportamiento para ajustarse a las normas sociales en las que se mueve. Cuando se ajusta, una persona renuncia a comportamientos o rutinas que anteriormente formaban parte de su comportamiento pero que se ven adversamente en el contexto de la integración que busca y, en última instancia, recoge otras nuevas que son consistentes con las demandas de su nueva posición.”. Ello, es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. En el mismo sentido, Flores (2020), señala que “Su objetivo era examinar cómo los alumnos en el cuarto y quinto grado de la escuela secundaria en el centro educativo, (...), exhibió un aprendizaje autorregulado. Señaló que “de la Tabla 3 y la Figura 3, la adaptabilidad de los componentes de la variable de inteligencia emocional, se observa que del total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de educación secundaria (...), el 31% está en un nivel muy bajo, el 30% están en un nivel promedio, el 26% están en un nivel bajo y el 13% restante tiene una discapacidad. Al ajustar, una persona, una persona Renuncia a comportamientos o rutinas que anteriormente formaban parte de su comportamiento, pero se ven negativamente en el contexto de la integración que busca, y finalmente recoge nuevas que son consistentes con las demandas de su nueva posición”. Ello, es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que en su “Podemos deducir que las variables y sus dimensiones son independientes ya que su Tabla 8 muestra que la dimensión de adaptabilidad no está sustancialmente conectada al aprendizaje autorregulado (Rho :, 045; sig., 813; R :, 003). Los estudiantes tienen un gran grado de flexibilidad y pueden manejar condiciones desafiantes.”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como sexto objetivo específico, Identificar la influencia de la dimensión del manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. En los resultados de la presente investigación, se pudo apreciar que la dimensión de manejo de estrés de la Variable de Inteligencia Emocional se relaciona con la variable 2: Autorregulación del Aprendizaje, conforme la Tabla 19. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.398 ($r_s=0.398$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.398$, la existencia de una correlación baja positiva entre la dimensión de manejo de estrés de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es positiva alta, y respecto de p-valor menor que 0.02 ($p=0.002<0.05$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera significativa por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.05). Es decir, la dimensión de manejo de estrés de la variable de Inteligencia emocional influye en un nivel significativo bajo positivo en la Autorregulación del aprendizaje, mediante su difícil tolerancia al estrés y su falta de control de los impulsos influye para la disposición, desempeño y evaluación de la Autorregulación del aprendizaje.

Estos resultados guardan relación con lo que Cama (2018), señaló que, “Según su Tabla 4 y su Figura 4, la gestión de componentes del voltaje de la variable de inteligencia emocional, del total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de educación secundaria (...), el 40% se encuentran a un nivel promedio, El 24% está en un nivel bajo, el 15% están en un nivel alto, el 11% están en un nivel atípico deficiente, y el 10% restante se encuentra a un nivel muy bajo. Tenemos el poder de decidir cómo responder, incluso cuando es un desafío para nosotros manejar el estrés. Aunque creemos que son las otras personas las que nos irritan y las que no cambian, este no es el caso. Podemos decidir cómo responder. No es imposible poder controlar los impulsos como la ira.”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. En el mismo sentido, Flores (2020),

señala que “Su objetivo era examinar cómo los alumnos en el cuarto y quinto grado de la escuela secundaria en el centro educativo, (...), exhibió un aprendizaje autorregulado. Señaló que "de la Tabla 4 y la Figura 4, la gestión de los componentes del voltaje de la variable de inteligencia emocional, se observa que, del total de estudiantes (...) que queda en un nivel muy bajo en la gestión de componentes del voltaje para los primeros y quinto grado de la educación secundaria en la institución educativa. Aunque creemos que son las otras personas las que nos irritan y que no cambian, este no es el caso. puede decidir cómo responder. No es imposible poder controlar los impulsos como la ira”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021) referidas con el presente estudio “Inteligencia emocional y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de una Institución Educativa, Guayas, 2020”, del ámbito internacional, al señalar que, “El componente de manejo del estrés de la variable de inteligencia emocional no se asocia sustancialmente al aprendizaje autorregulado, de acuerdo con su Tabla 7 (Rho: -, 071; sig., 709; R:, 004). Los hallazgos mostraron un grado regular de tolerancia. Dadas las condiciones, estar bajo presión hace que sea imposible establecer una actitud tranquila agresiva”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio.

El presente estudio de investigación se planteó como séptimo objetivo específico, Identificar la influencia de la dimensión del estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. En la presente tabla 20, se puede observar el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman para determinar la relación entre dimensión de estado de ánimo de la variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. Según los 59 alumnos encuestados, se identificó un índice de 0.465 ($r_s=0.465$), asimismo se muestra un p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$), concluyéndose del índice de $r_s= 0.465$, la existencia de una correlación directa entre la dimensión de estado de ánimo de la

variable 1: Inteligencia Emocional con la variable 2: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022 cuya fuerza de asociación es una correlación baja positiva, y respecto de p-valor menor que 0.01 ($p=0.000<0.01$) se debe rechazar la hipótesis Nula ($H_0: \rho=0$) de manera altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis específica alternativa por haber una relación significativa (bilateral es menor de 0.01). Es decir, la dimensión de manejo de estado de ánimo general influye en un nivel de significancia baja positiva en la Autorregulación del aprendizaje, mediante su difícil tolerancia al estrés y su falta de satisfacción de la vida y su poca actitud para el desarrollo de sus actividades académicas influye para la disposición, desempeño y evaluación de la Autorregulación del aprendizaje.

Estos resultados guardan relación con lo que Cama (2018), señaló que, “Según, según su Tabla 5 y su Figura 5 mostraron que, del número total de estudiantes en el cuarto y quinto grado de educación secundaria (...), el 38% están en un nivel promedio, 24% a un nivel atípico desfavorable, 22% a un nivel bajo, 10% a un nivel muy bajo, y el 6% restante está en un alto nivel en el estado general del estado de ánimo. Ser optimista lo alienta a que continúe y evite estar atrapado en sus problemas, dudas o preocupaciones, a salir de su zona de confort, a ser audaz y ser resuelto. Ser optimista le permite operar de manera más firme y convincente en el presente al permitirle pensar con esperanza y ilusión. Ser optimista significa que eres persistente y crees en las respuestas”. Ello es acorde con los resultados que se encontró en este estudio. En el mismo sentido, Flores (2020), señaló que “Su objetivo era examinar cómo los alumnos en el cuarto y quinto grado de la escuela secundaria (...). Específicamente, señaló que “de su Tabla 5 y su Figura 5, el estado de ánimo general del componente de la variable de inteligencia emocional, se observó que, del total de los estudiantes en el cuarto y quinto grado de la educación secundaria en el centro educativo (...) permanece en un alto nivel en el estado general del componente de humor. Ser optimista le permite operar de manera más firme y convincente en el presente al permitirle pensar con esperanza y ilusión”. Ello, es acorde con los resultados que se encontró en este estudio.

Pero en lo que concuerda el presente estudio del autor Ortega (2021), al señalar que, “El componente de humor de la variable de inteligencia emocional no se asocia sustancialmente al aprendizaje autorregulado, según su Tabla 9, que muestra que las variables y sus dimensiones no son independientes entre sí. Se puede decir que son autónomos ya que usan sus recursos para adaptarse a nuevas situaciones y llevar a cabo su propio aprendizaje”. Estos resultados de estas investigaciones, no guardan relación a lo señalado por nuestro estudio

Dado que no hubo estudios insuficientes para comparar los resultados por dimensión, una de las limitaciones de la investigación actual fue la cantidad limitada de información de fondo que consideraron un diseño predictivo y que analizaron cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje en un nivel independiente a diferencia de una manera correlacional. También se estableció que no ha habido muchos estudios basados en el modelo de habilidades de inteligencia emocional en Perú.

La recopilación de datos tuvo lugar durante una pandemia, y debido a las restricciones impuestas, muchos factores psicológicos se vieron afectados. Como resultado, puede haber habido diferencias en los grados de inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje. Como nivel de educación básica alternativa, C.E.B.A. No. 225 Los alumnos de "Reino de España" a menudo no asisten a cursos en persona y tienen menos interacción social, lo que tiene un impacto significativo en las relaciones interpersonales e intrapersonales.

VI. CONCLUSIONES:

1. La hipótesis nula general ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,000<0,01$), altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa general porque existe una relación significativa (bilateral es menor a 0.01) y un índice de correlación de 0.784 ($r_s=0.784$), lo que indica que existe una relación significativa alta positiva de influencia entre la variable de inteligencia emocional en la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.
2. La hipótesis nula general ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, del 40.68 % (24 alumnos), debe interpretarse como, nunca manejan competencias sociales como intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y su estado de ánimo, para lograr un desarrollo humano e integral de su ser, en este sentido, no existe una adecuada inteligencia emocional, lo que indica que existe necesidad de desarrollar esta variable de Inteligencia Emocional.
3. La hipótesis nula general ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, del 45.76 % (27 alumnos), debe interpretarse como, nunca desarrollan competencias y habilidades de estrategias de disposición al estudio, Autoeficacia para la disposición al estudio, Monitoreo, estrategias cognitivas y Busqueda de ayuda, atribuciones causales, autoevaluación de la planificación de estudio y el aprendizaje, para lograr desarrollar adecuadamente su aprendizaje, en este sentido, existe la necesidad de desarrollar esta variable de la autorregulación del aprendizaje.
4. La hipótesis nula ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,000<0,01$), altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa específica porque existe una relación significativa (bilateral es menor a

- 0.01) y un índice de correlación de 0.755 ($r_s=0.755$), lo que indica que existe una relación significativa alta positiva de influencia entre la dimensión intrapersonal de la variable de inteligencia emocional en la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.
5. La hipótesis nula ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,000<0,01$). altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa específica porque existe una relación significativa (bilateral es menor a 0.01) y un índice de correlación de 0.691 ($r_s=0.691$), lo que indica que existe una relación significativa moderada positiva de influencia entre la dimensión interpersonal de la variable de inteligencia emocional en la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.
 6. La hipótesis nula ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,000<0,01$). altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa específica porque existe una relación significativa (bilateral es menor a 0.01) y un índice de correlación de 0.712 ($r_s=0.712$), lo que indica que existe una relación significativa alta positiva de influencia entre la dimensión de adaptabilidad de la variable de inteligencia emocional en la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.
 7. La hipótesis nula ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,002<0,01$). altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa específica porque existe una relación significativa (bilateral es menor a 0.01) y un índice de correlación de 0.398 ($r_s=0.398$), lo que indica que existe una relación significativa baja positiva de influencia entre la dimensión de manejo de estrés de la variable de inteligencia emocional en

la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.

8. La hipótesis nula ($H_0: =0$) debe rechazarse ya que, según los 59 estudiantes que participaron en la encuesta, el coeficiente de correlación Rho de Spearman resultó en un valor de p inferior a 0,01 ($p=0,000<0,01$). altamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis alternativa específica porque existe una relación significativa (bilateral es menor a 0.01) y un índice de correlación de 0.465 ($r_s=0.465$), lo que indica que existe una relación significativa baja positiva de influencia entre la dimensión de estado de ánimo de la emocional de la variable de inteligencia emocional en la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”.

VII. RECOMENDACIONES:

Considerando la importancia que tiene esta investigación y en función de los resultados obtenidos se formulan algunas recomendaciones, tales como:

- Respecto de la primera conclusión, se recomienda al Ministerio de Educación, Implemente en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y Proyecto Educativo Nacional (PEN), competencias emocionales que permitan mejorar la inteligencia emocional, en función del aporte del modelo teórico de la “inteligencia emocional y social” de Bar- On. a efectos de mejorar la Autorregulación del aprendizaje de los Alumnos del Nivel Secundario de la Educación Básica Alternativa y alumnos del nivel avanzado de la Educación Básica Alternativa.
- Respecto de la primera conclusión, se recomienda al Gobierno Regional de Tumbes, representada por su Dirección Regional de Educación Implemente en su Proyecto Educativo Regional (PER), competencias emocionales que permitan mejorar la inteligencia emocional, en función del aporte del modelo teórico de la “inteligencia emocional y social” de Bar- On. a efectos de mejorar la Autorregulación del aprendizaje de los Alumnos del Nivel Secundario de la Educación Básica Alternativa y alumnos del nivel avanzado de la Educación Básica Alternativa.
- Respecto de la primera conclusión, se recomienda a la Unidad Educativa Local de Zarumilla (UGEL-ZARUMILLA), Implemente en su Proyecto Educativo Local (PEL), competencias emocionales que permitan mejorar la inteligencia emocional, en función del aporte del modelo teórico de la “inteligencia emocional y social” de Bar- On. a efectos de mejorar la Autorregulación del aprendizaje de los Alumnos del Nivel Secundario de la Educación Básica Alternativa y alumnos del nivel avanzado de la Educación Básica Alternativa.
- Respecto de la primera conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, Implemente en su Proyecto Educativo Institucional (PEI),

competencias emocionales que permitan mejorar la inteligencia emocional, en función del aporte del modelo teórico de la “inteligencia emocional y social” de Bar-On. a efectos de mejorar la Autorregulación del aprendizaje de los Alumnos del Nivel Secundario de la Educación Básica Alternativa y alumnos del nivel avanzado de la Educación Básica Alternativa.

- Respecto a la segunda conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, coordinar con maestros de todas las áreas curriculares del nivel avanzado para implementar competencias transversales a áreas curriculares emocionales a través de estrategias para actividades socio afectivas como insumos para una orientación psicopedagógica de manera que mejore las dimensiones de la Inteligencia Emocional.
- Respecto a la tercera conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, establecer acuerdos interinstitucionales con la Municipalidad Provincial de Zarumilla, y Gobierno Regional de Tumbes, Ministerio de Salud, Es Salud de Tumbes, la Policía Nacional Peruana, y las instituciones educativas de Huaquillas, Ecuador (pasantías estudiantiles), afín de brindar apoyo a los alumnos con respecto a brinden talleres y pasantías, dirigido a docentes y estudiantes conectados a lograr equipos de trabajo que ayuden a mejorar la inteligencia emocional y, como resultado, la autorregulación del aprendizaje.
- Respecto a la cuarta conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, fomentar la celebración de eventos de sensibilización para que los educadores, los padres, la comunidad en general y los estudiantes del nivel avanzado de educación básica alternativa de C.E.B.A. N ° 225 "Reino de España" afirman su capacidad para reconocer las competencias de la dimensión intrapersonal de la variable de la inteligencia emocional. Afín de que el estudiante de nivel avanzado tome decisiones contundentes como resultado de ser alentado e inspirado a pensar en sí mismos, lo que mejora el entorno de su coexistencia.

- Respecto a la quinta conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, fomentar la celebración de eventos de sensibilización para que los educadores, los padres, la comunidad en general y los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 "Reino de España" afirmen su capacidad para reconocer las competencias de la dimensión interpersonal de la variable 1: inteligencia emocional. Afín de que, el estudiante de nivel avanzado fomente sus habilidades sociales y los valores de la amistad, el amor y el respeto entre los compañeros de clase alentándolos y motivándolos a reflexionar sobre sí mismos.
- Respecto a la sexta conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, fomentar eventos deportivos recreativos para estudiantes de la Institución Educativa C.E.B.A. No. 225 "Reino de España" para rastrear y abordar los desencadenantes que les impiden administrar sus emociones grupales y, por el contrario, se cree adaptabilidad y empatía con los integrantes del grupo en observación.
- Respecto a la séptima conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, fomentar la celebración de eventos de sensibilización para que los educadores, los padres, los miembros de la comunidad y los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. No. 225 "Reino de España" pueda identificar las habilidades de la dimensión de manejo del estrés de la variable 1: inteligencia emocional que están estimuladas y motivadas al autorreflexión y, por lo tanto, el estudiante del nivel avanzado pueda mantener la calma y manejar el estrés.
- Respecto a la octava conclusión, se recomienda al C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, promover eventos de sensibilización para ayudar a los educadores, padres y estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. No. 225 "Reino de España", Identifique las habilidades de la dimensión del estado de ánimo de la variable 1: inteligencia emocional que están estimuladas y motivadas a la autorreflexión para que el estudiante del nivel avanzado a través del aprendizaje cooperativo y la dinámica grupal tenga la capacidad para tratar con los problemas cotidianos y pueda hacerles frente.

REFERENCIAS

- Alonso, J. D., Campos, B. N., & Pino, I. P. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355.
- Annalakshmi, N. (2019), Resilience and Academic Achievement among Rural Adolescents at-risk: Role of Self-regulation and Attachment Style, *IJPP*, ISSN: 2321-368X, 10(4), 260. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-0764202100020004100002&lng=en.
- Argudo Beltrán, K. A. (2019). La inteligencia emocional y su influencia en la autoestima de los estudiantes de 7mo año de educación básica, en la unidad educativa bilingüe Sagrados Corazones de la ciudad de Guayaquil, período lectivo 2018-2019 (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2019.). <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/3013/1/T-ULVR-2658.pdf>.
- Barroso. (27 de mayo de 2020). Formación sociocultural. Obtenido de <https://www.periodicodigitalgratis.com/13775/5-definiciones-de-etica-y-moral-de-diferentes-autores-con131873>.
- Casanova Marroquín, D. Y., Hernández Zuluaga, D., & Sarmiento Soto, D. F. (2021). Emotion, motivation and self-regulation of learning in high school and middle school students of Pío XII and General José María Cabal educational institutions (Doctoral dissertation, Minuto de Dios University Corporation). https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13036/4/TM.ED_CasanovaDiana-HernandezDiana-SarmientoDiego_2021.pdf.
- Cáceres Mesa, M. L., García Cruz, R., & García Robelo, O. (2020). Managing emotional intelligence in high school students. An exploratory study in a telesecundaria in Mexico. *THE MANAGEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS. AN EXPLORATORY STUDY AT A TELESECUNDARIA IN MEXICO*. *Conrad*, 16(74), 312-324. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000300312&script=sci_arttext&lng=en.
- Cama Ramos, S. A. (2018). Relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Institución Educativa 40054 Juan

- Domingo Zamácola y Jáuregui Distrito de Cerro Colorado Arequipa.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6619>.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.
- (2020b), “El desafío social en tiempos del COVID-19”, Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, 12 de mayo.
- (2020c), “Pandemia del COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020”, 21 de abril [en línea]
<https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-covid-19-llevara-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>.
- (2020d), “Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones”, Informe Especial COVID-19, N° 5, Santiago, julio.
- (2019), Panorama Social de América Latina, 2018 (LC/PUB.2019/3-P), Santiago.
- (2018), Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2), Santiago.
- (2017), Panorama Social de América Latina, 2016 (LC/PUB.2017/12-P), Santiago.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020), “La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes”, Desafíos, N° 23, Santiago, enero.
- (2019), “Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe”, Desafíos, N° 22, Santiago, septiembre.
- (2016), “El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia”, Desafíos, N° 19, Santiago, agosto.
- Coba Pajuelo, M. N. (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una institución educativa de Lima Metropolitana.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83211/Coba-PMN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Dent, A. L., y Koenka, A. C., The Relation between Self-regulated Learning and Academic Achievement across Childhood and Adolescence: A meta-analysis, *Educ Psychol Rev.*, 28(3), 425-474, (2016). <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>.
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J., y Cao, L., A Comparison of High and Low Achieving Students on Self-regulated Learning Variables, *Learn Individ Differ*, 45, 228-236, (2016). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>.
- El-Adl, A., y Alkharusi, H. (2020), Relationships between Self-regulated Learning Strategies, Learning Motivation and Mathematics Achievement, *Cypriot J. Educ. Sci.*, 15(1), 104-111. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461>.
- Esteban Nieto, N. (2018). Tipos de investigación. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>.
- Fragozo, R. (2015). Inteligencia Emocional y competencias emocionales en la educación superior. México, Distrito Federal, México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>.
- Gagñay, L. K. I., Chicaiza, S. L. T., & Aguirre, J. L. (2020). Ética en la investigación científica. *Revista Imaginario Social*, 3(1). <http://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/10>.
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of health psychology*, 23(10), 1378-1386. doi:10.1177/1359105316677295.
- Goleman, D. (2022). Emotional Intelligence: Why It's More Important Than IQ. EDITIONS B. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mIJaeAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=que+inteligencia+emocional&ots=Fn-BqVmCSS&sig=U-tTzAzh6Ndx-F6EMwfmVmTocDo#v=onepage&q=que%20inteligencia%20emotional&f=false>.

- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D., & Ureña, Y. (2018). The management of emotions, a necessity in the educational context and in professional training. *Spaces Magazine*, 39(49), 8-21.
- Gonzalez M., D.; Suarez R.N.; Saint Nicholas S., M.B.; and Morillo L., T. (2019). Cooperative learning through digital tools in the university environment. [From the University of La Laguna. Doctoral thesis]. *Dialnet Plus Magazine*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6954763>.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & Matos, M.G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>.
- Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018). *Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf.
- Flores Cordova, R. H. (2020). *La inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Institución Educativa Señor de los Milagros del Centro Poblado de Chen Chen de la Provincia Mariscal Nieto-Moquegua*, 2019. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/11411>.
- Lázaro, O., & Moreira, M. (4 de marzo de 2021). *Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación*. (R. d. Bit, Editor) Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/82427>.
- Lugo, A. F. B. (2019). *La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes*. *Revista seres y saberes*, (6).

- Marcillo. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes que asisten a educación con diferentes modelos pedagógicos. Ambato. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2687>.
- Morales Espíndola,, M., Moreno Cortés, K., Romano Cadena, M., & García Alarcón, M. (2020). Gestión del conocimiento, a través de plataformas y herramientas digitales de aprendizaje ante la migración de clases presenciales a en línea. (l.-e. 2.-3. Revista GEON: Gestión - Organización - Negocios., Productor) Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7828567>.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. Revista Española de Pedagogía, 269, 07-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>.
- Narwal, K., y Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. Journal of educational studies trends and practices, 8(2),190-196.
- Peña-Casares, M.J., & Aguaded-Ramírez, E.M. (2019). Evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado de educación primaria y educación secundaria. Revista de Educación de la Universidad de Granada, 26, 53-68.
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>.
- Ortiz H., L. A. (2018). Efectos de las herramientas virtuales en el aprendizaje basado en proyectos de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSA, Arequipa 2018. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6798>.
- Ortiz-Saavedra, B.D. (2020). Construction and validation of a scale to measure strategies used in self-regulated learning in high school students. psychopeople, 23(43), 121-143. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497570226007/html/>.

- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. Métodos para el diseño urbano–Arquitectónico. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf.
- Ortega Navarrete, J. E. (2021). Inteligencia emocional y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de una Institución Educativa, Guayas, 2020. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61557>.
- Olivares Pérez, K. (2022). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa Alcides Spelucín Callao, 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/85564>.
- Panadero, E. (2017), A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>, Front. Psychol, 8, 1-28. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642021000200041&script=sci_arttext&tlng=en
- Patricio Gamboa, R. (2022). Influencia de las herramientas virtuales en el rendimiento académico de matemática, en estudiantes de una institución educativa pública, Lima-2021.
- Piñón, Velázquez, Ramírez and Vázquez (2016), carried out an article called “Evaluation of organizational climate in a technical high school educational institution”.
- Pool-Cibrián, W. J., and Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Self-efficacy and use of strategies for self-regulated learning in university students. Electronic Journal of Educational Research, 15(3), 21-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=.
- Ponce, N., & Aguaded, E.M. (2016). Evaluation of an educational intervention program in emotional intelligence. Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values, Year IV(2), art 18. hdl.handle.net/10272/13625.
- Renna, H (2020) Artículo El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa Venezuela.
- Real T., C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 8(2), 12-27. doi: <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>.

- Rodríguez González, P., Cecchini Estrada, J. A., Méndez Giménez, A., & Sánchez Martínez, B. (2021). Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multinivel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. España. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/61635/41385.pdf?sequence=1>.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas específicas*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686559>.
- Rojas Pedregosa. (2019). *Inteligencia y gestión emocional del profesorado en la escuela*. libro- net.indoamérica.idm.oclc.org. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5HOSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Rojas+Pedregosa.++\(2019\).+Inteligencia+y+gesti%C3%B3n+emocional+del+profesorado+en+la+escuela.+elibro-+net.indoam%C3%A9rica.idm.oclc.org.&ots=cZxWNQ7s16&sig=auAmgDyh o2YOW ISeabq xM5dC4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5HOSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Rojas+Pedregosa.++(2019).+Inteligencia+y+gesti%C3%B3n+emocional+del+profesorado+en+la+escuela.+elibro-+net.indoam%C3%A9rica.idm.oclc.org.&ots=cZxWNQ7s16&sig=auAmgDyh o2YOW ISeabq xM5dC4#v=onepage&q&f=false).
- Sánchez, C. H., & Reyes, M. C. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*, Visión Universitaria. Lima. Perú.
- Sáez Delgado, F., Mella Norambuena, J., López Angulo, Y., & León Ron, V. (April 2021). Scales to measure the phases of self-regulation of learning in high school students, 32(2), 41-50. (I. technological, Editor) Retrieved from. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642021000200041&lng=es&nrm=iso&tlng=es#aff1
- Sáez-Delgado, Fabiola, Mella-Norambuena, Javier, López-Angulo, Yaranay, & León-Ron, Verónica. (2021). Scales to measure the phases of self-regulation of learning in high school students. *Technological information*, 32(2), 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Willingness to study, self-efficacy and causal attributions in Chilean university students. *Purposes and representations*, 6(1), 199-245. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992018000100005&script=sci_arttext.

- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>.
- Trías, D., & Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje* (UAM Ediciones, 2020 ed.). (2. © Ediciones UAM, Ed.) Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://libros.uam.es/uam/catalog/view/985/1792/1848>
- UNESCO (2020). (2020, April 17). Webinar n°1 AL - Guaranteeing the right to education for people on the move in the context of the social and health emergency [video file]. Retrieved from. https://www.youtube.com/watch?v=epa1DDgBCdU&list=PL2LLqQwLZLG2Z983tHGcQU0rvVcNk_JIR&index=2&t=0s.
- UNESCO (2020). Unesco Peru works to face COVID-19 in response to Covid-19. 8, 2020, from UNICEF Website: <https://es.unesco.org/news/unesco-peru-trabajo-Hace-front-al-covid-19>
- UNICEF & WHO & International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2020). Important messages and actions for the prevention and control of COVID -19 in schools. New York, UNICEF& Save the Children& INEE & Plan International & Humanity e Inclusion & Finn Church Aid (FCA). (2020). *Learning Must Continue* (p.10). Santiago, Chile: UNICEF.
- Universia (21 enero, 2019). 3 keys to learning through graphic tools. <https://www.universia.net/pe/actualidad/orientacion-academica/3-claves-aprendizaje-traves-herramientas-graficas-1163362.html>.
- Valencia, D (2020) *La Educación primaria en tiempo de la pandemia del COVID-19 el caso de Chile y Perú durante el 2020- Perú*.
- Velásquez Leiva, L. B. (2019). *La inteligencia emocional y el aprendizaje eficiente de los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria en la IEP Orion Ben Carson, Trujillo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37632>.
- Zinoni, María José (2018). *Autorregulación emocional y uso de estrategias de aprendizaje en alumnos del último año del nivel medio de la ciudad de Paraná*.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11498/1/autorregulacion-emocional-uso-parana.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACION

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL/ ESCALA DE MEDICIÓN (INTERVALO)
Inteligencia Emocional	Para esta investigación se eligió el modelo de Bar-On (1997) citado por Lugo (2019), señala que la inteligencia emocional se define como la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión, así como la capacidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la comprensión de las emociones y el razonamiento emocional. Finalmente, la inteligencia emocional se define como la capacidad de regular las emociones propias y ajenas.	Según Bar-On, (1997) citado por Rojas (2019) señaló que la inteligencia emocional se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas, talentos y habilidades que influyen en nuestra capacidad para hacer frente al estrés y las exigencias del entorno. Para esta investigación se eligió el modelo de Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), ya que la variable inteligencia emocional tiene una gran prevalencia en la inteligencia cognitiva. Modelo teórico de la "inteligencia emocional y social", que estableció que, para lograr un desarrollo humano e integral del ser, como son las competencias sociales, se deben considerar los siguientes cinco (5) componentes: 1) El componente intrapersonal. 2) Componente Interpersonal. 3) componente de Adaptabilidad. 4) Dimensión de Manejo de Estrés. 5) Dimensión de estado de ánimo general.	Intrapersonal	1) Comprensión emocional de sí mismo. 2) Asertividad.	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)
			Interpersonal	1) Relaciones Interpersonales. 2) Empatía	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)
			Adaptabilidad	1) Solución de problemas 2) Flexibilidad	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)
			Manejo de estrés	1) Tolerancia al estrés. 2) Control de impulsos.	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)
			Estado de ánimo general	1) Felicidad. 2) Optimismo	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)
			Autorregulación de aprendizajes	Respecto a la definición de la autorregulación del aprendizaje presencial, Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que son los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados por los estudiantes, planificados, intencionales y adaptados cíclicamente para lograr metas personales de estudio y aprendizaje.	Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021), en la presente investigación, consideró la homologación de fases de los modelos existentes de la Autorregulación del aprendizaje, es decir, se delimitaron 3 fases de este meta constructo: disposición, desempeño y evaluación basado en el modelo de Zimmerman, y en base a las Escalas para medir las fases de Autorregulación del aprendizaje en estudiante de secundaria elaborada por Sáez et al. (2021) se diseñaron 5 escalas independientes. La fase de disposición y/o planificación quedó representada por dos escalas: (a) Escala de estrategias de disposición al estudio y la (b) escala de autoeficacia para la disposición al estudio. La fase de desempeño quedó constituida de una sola escala denominada: (c) escala de estrategias de monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda. Finalmente, la fase de evaluación quedó constituida por dos escalas: (d) escala de atribuciones causales y la escala de autoevaluación de la planificación del estudio y aprendizaje. Las escalas son unidimensionales, a excepción de la escala de atribuciones causales que tiene dos subescalas: atribuciones causales de fracaso relacionadas al esfuerzo y la habilidad y, atribuciones causales de fracaso relacionadas a factores externos.
Autoeficacia para la disposición al estudio	1) Estrategias metacognitivas. 2) Establecimiento de Metas	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)			
Monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda	1) Inferencias. 2) Análisis de tareas.	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)			
Atribuciones Causales	1) Atribuciones causales internas (Esfuerzo). 2) Atribuciones causales internas (Habilidad).	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)			
Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje	1) Auto-eficacia. 2) Auto-evaluación	Siempre (6-7 pts.) A veces (4-5 pts.) Nunca (2-3 pts.)			

ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POS GRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022.

Datos Generales del Encuestado

1. Género : Masculino () Femenino ()
2. Edad : _____ 3. Grado del Nivel Avanzado: _____

Instrucciones:

Este cuestionario le pide que se describa a sí mismo en una serie de oraciones cortas. Para hacerlo, califique qué tan cierta es cada una de las siguientes afirmaciones en función de cómo se siente, piensa y actúa la mayor parte del tiempo.

Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE

A) Inteligencia Emocional: En una escala del 1 al 3, donde “1” es nunca, “2” es a veces, “3” es siempre, responda con que frecuencia:

(1) Nunca (2) A veces (3) Siempre

	A-1 INTRAPERSONAL	1	2	3
1	Con que frecuencia, para usted es fácil decirles a las personas, cómo se siente.			
2	Con que frecuencia usted, se siente mal, cuando las personas son heridas en sus sentimientos.			
	A-2 INTERPERSONAL	1	2	3
3	Con que frecuencia usted, se lleva bien, con todos los que conoce.			
4	Con que frecuencia usted, puede darse cuenta cuando su amigo se siente triste.			
	A-3 ADAPTABILIDAD	1	2	3
5	Con que frecuencia usted, puede optar por muchas maneras de responder una pregunta difícil.			
6	Con que frecuencia usted, puede usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.			
	A-4 MANEJO DEL ESTRÉS	1	2	3
7	Con que frecuencia, piensa usted que es el (la) mejor en todo, lo que hace.			
8	Con que frecuencia, le agrada hacer las cosas para los demás.			
	A-5 ESTADO DE ANIMO GENERAL	1	2	3
9	Con que frecuencia, esta fácilmente irritado(a) por cualquier cosa.			
10	Con que frecuencia, cuando se molesta actúa sin pensar.			

ESCALAS PARA MEDIR LAS FASES DE AUTORREGULACIÓN DEL

APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

B) AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJES: En una escala del 1 al 3, donde “1” es nunca, “2” es a veces, “3” es siempre, responda con qué frecuencia:

(1) Nunca (2) A veces (3) Siempre

	B-1 ESTRATEGIAS DE DISPOSICIÓN AL ESTUDIO:	1	2	3
11	Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, hace un horario para organizar su tiempo de estudio.			
12	Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, tiene una lista con las tareas académicas por hacer.			
	B-2 AUTOEFICACIA PARA LA DISPOSICIÓN AL ESTUDIO	1	2	3
13	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de elegir un lugar para estudiar sin distracciones.			
14	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de establecer objetivos de estudio a corto y largo plazo.			
	B-3 MONITOREO, ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y BÚSQUEDA DE AYUDA	1	2	3
15	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, identifica los contenidos que no entiendo para preguntarle al profesor.			
16	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, hace resúmenes de las ideas principales.			
	B-4 ATRIBUCIONES CAUSALES	1	2	3
17	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la falta de dedicación al estudio.			
18	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la desorganización del estudio.			
	B-5 AUTOEVALUACIÓN DE LA PLANIFICACION DEL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE	1	2	3
19	Con que frecuencia, evalúa usted si alcanzó las exigencias académicas establecidas por el profesor.			
20	Con que frecuencia, evalúa usted si aprendió los contenidos centrales de diversas materias de estudio.			

ANEXO 3:

ANEXO 3:

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS
EXPERTO Nº 1

DATOS GENERALES

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "...Cuestionario de Inteligencia Emocional y Autorregulación del aprendizaje" que hace parte de la investigación "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022". La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Nombres y apellidos del juez: Rosa Janet Chumbe Barreto
2. Formación académica: Doctora en Educación
3. Áreas de experiencia profesional: Licenciada en Matemática y Física
4. Tiempo: 21 años cargo actual: Docente
5. Institución: I.E Zarumilla
6. Objetivo de la investigación: Determinar la influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.
7. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022".

	frente a las situaciones estresantes.	(2018), señala que es la habilidad para resistir o postergar un impulso; ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.														
	Estado de ánimo General. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2018), señala que el estado de ánimo general opera como un facilitador de la inteligencia emocional antes de formar una parte de él	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2018), señala que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. • Optimismo. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2018), señala que es la habilidad para ver el aspecto brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos. 	Con que frecuencia, esta fácilmente imitado(a) por cualquier cosa.			X	X	X	X						NINGUNA	
<p>Autoregulación de aprendizaje. Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2021) señaló que es un sistema cognitivo motivacional del aprendizaje con una visión holística que permite el crecimiento de las habilidades, conocimientos, habilidades y comportamientos de los estudiantes a lo largo de su formación académica desde la planificación académica hasta la perseverancia del estudiante que hace frente a la dificultad de aprendizaje. Es decir, que puede definirse como los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados por los estudiantes, planificados, intencionales y adaptados cíclicamente para lograr los objetivos personales de estudio y aprendizaje.</p>	<p>Estrategias de disposición al estudio.</p> <p>Zimmerman (2020), señala que la disposición al estudio se define como un conjunto de comportamientos que preceden al aprendizaje como, por ejemplo: análisis y valoración de la tarea, establecimiento de objetivos y planificación del uso del tiempo. Para ello se generan estrategias iniciales de estudio y del proceso cognitivo de aprender; analizando sus características personales, las características del contexto, los recursos propios y recursos materiales con los que cuenta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de Tiempo. Es el conocimiento y utilización de los espacios temporales requeridos para efectuar una tarea, y al orden de ellos para el logro de los objetivos de aprendizaje (Oettingen, Kappes, Guttenberg, & Gollwitzer, 2015 citado por Sáez et al. (2018)). 	Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, hace un horario para organizar su tiempo de estudio.			X	X	X	X						NINGUNA	
		<ul style="list-style-type: none"> • Organización de recursos materiales y ambientales. Es el ordenamiento de recursos materiales necesarios para atender a la tarea de aprendizaje y el ordenamiento de recursos ambientales para la adaptación de las condiciones del ambiente con las que se dispone para realizar la tarea de aprendizaje (García-Ríos & Pérez-González, 2011 citado por Sáez et al. (2018)) 	Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, tiene una lista con las tareas académicas por hacer.			X	X	X	X							NINGUNA
	2) Dimensión de Autoeficacia para la disposición al estudio. se define como las creencias sobre la propia capacidad en la utilización de estrategias de estudio en un dominio específico (Bandura,	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metacognitivas. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es una serie de acciones que incluyen planificación, la supervisión y la regulación; para facilitar un mejor rendimiento. Permite a los estudiantes coordinar el uso las estrategias que conocen y su conocimiento actual de la tarea para lograr sus objetivos. 	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de elegir un lugar para estudiar sin distracciones.			X	X	X	X							NINGUNA

2012; Wang, Shannon, & Ross, 2013 citado por Sáez et al. (2018))	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de Metas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la capacidad para concretar objetivos claros, reales, y concretos que sirvan de comparadores para evaluar sus resultados de aprendizaje. 	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de establecer objetivos de estudio a corto y largo plazo.				X		X	X		X	NINGUNA
Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda. Sáez et al. (2018) señala que es la estrategia del reposo que comprende uso del tiempo y el entorno donde se desarrolla el alumno. Siendo necesario siempre la interacción entre el profesor y alumno del nivel de secundaria (nivel avanzado en la Educación Básica Alternativa), resaltando que el acompañamiento es vital en el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencias: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la voluntad para volver a realizar una tarea con estrategias similares cuando se ha tenido éxito o evitar realizar una similar para no sufrir un nuevo fracaso. 	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, identifica los contenidos que no entiendo para preguntarle al profesor.			X		X	X		X	NINGUNA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de tareas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es un proceso de identificación de las características de una tarea, su novedad, complejidad, requerimientos conceptuales, modo de presentación y dificultad; para anticipar recursos que necesitará para su realización. 	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, hace resúmenes de las ideas principales.			X		X	X		X	NINGUNA	
Atribuciones causales se entiende como el conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de la autorregulación del estudio, permiten dar cuenta de las representaciones que hacen los sujetos respecto del esfuerzo emprendido y del resultado alcanzado en una tarea, estableciendo una relación causal entre ambos (A. Fernández, Amaz, Mejía, & Barca, 2015 citado por Sáez, et al (2018)).	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuciones causales Internas (Esfuerzo). Sáez et al (2021) señala que son las percepciones sobre las causas de resultados académicos dependientes de su esfuerzo. 	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la falta de dedicación al estudio.			X		X	X		X	NINGUNA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuciones causales Internas (Habilidad). Sáez et al (2021) señala que son las percepciones sobre las causas de resultados académicos dependientes de su habilidad. 	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la desorganización del estudio.			X		X	X		X	NINGUNA	
Dimensión de Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje. Sáez, et al (2018) señala que es el proceso de evaluación posterior a la actividad académica y la reflexión de los resultados por la persona basándose en los criterios de evaluación de la actividad académica y	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-eficacia. citado por Ortiz (2018) señala que es la percepción del individuo sobre su capacidad para realizar una tarea, derivada de sus experiencias previas de aprendizaje. 	Con que frecuencia, evalúa usted si alcanzó las exigencias académicas establecidas por el profesor.			X		X	X		X	NINGUNA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-evaluación. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la valoración que un alumno hace de su trabajo, como correcto o incorrecto, basándose en los 	Con que frecuencia, evalúa usted si aprendió los contenidos centrales de diversas materias de estudio.			X		X	X		X	NINGUNA	

	experiencias previas, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.	criterios de evaluación de la actividad académica, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.																										
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Rosabarbeto

 Dra. CHUMBE BARRETO, Rosa Janet

FIRMA DEL EVALUADOR

"CUESTIONARIO"

OBJETIVO: Conocer el nivel de Inteligencia emocional y Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

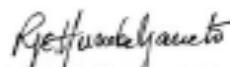
DIRIGIDO A: Estudiantes del 1er, 2do, 3ero y 4to del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Rosa Janet Chumbe Barreto

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctora en Educación

VALORACIÓN:

INADECUADO	REGULAR	ADECUADO
------------	---------	---------------------



Dra. CHUMBE BARRETO, Rosa Janet

FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
VALIDACIÓN POR JUCIO DE EXPERTOS
EXPERTO Nº 2

DATOS GENERALES

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "...Cuestionario de Inteligencia Emocional y Autorregulación del aprendizaje" que hace parte de la investigación "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022". La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

8. Nombres y apellidos del juez: María Isabel Feijoo Casariego
9. Formación académica: Doctora en Educación
10. Áreas de experiencia profesional: Docente de Educación Secundaria de Biología y Química.
11. Tiempo: 21 años cargo actual: Directora de la I.E. Víctor Peña Neyra.
12. Institución: I.E Víctor Peña Neyra.
13. Objetivo de la investigación: Determinar la influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.
14. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022".

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES	
				Siempre	A veces	Nunca	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA			
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Inteligencia Emocional. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que la inteligencia emocional, es un la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión, así como la capacidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la comprensión de las emociones y el razonamiento emocional. Finalmente, la inteligencia emocional se define como la capacidad de regular las emociones propias y ajenas.	Intrapersonal. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que esta dimensión intrapersonal esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión. Hace referencia a la mediación de la auto comprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva	<ul style="list-style-type: none"> Autoconocimiento emocional. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos y emociones Asertividad. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar a los demás. 	Con que frecuencia, para usted es fácil decirle a las personas, cómo se siente.				X		X		X		X			NINGUNA
	Interpersonal. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones Interpersonales. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias. Empatía. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad de entender y apreciar los sentimientos de los demás. 	Con que frecuencia usted, se siente mal, cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				X		X		X		X			NINGUNA
	Adaptabilidad. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la capacidad para tratar con los problemas cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones Interpersonales. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias. 	Con que frecuencia usted, se lleva bien, con todos los que conoce.				X		X		X		X			NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> Empatía. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad de entender y apreciar los sentimientos de los demás. 	Con que frecuencia usted, puede darse cuenta cuando su amigo se siente triste.				X		X		X		X			NINGUNA
	Manejo de estrés. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer	<ul style="list-style-type: none"> Validación. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es habilidad para validar las emociones propias, discernir entre lo experimentado y lo verdadero. 	Con que frecuencia usted, puede optar por muchas maneras de responder una pregunta difícil.				X		X		X		X			NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidad Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para ajustar nuestras emociones, pensamientos y conductas, a situaciones y condiciones cambiantes. 	Con que frecuencia usted, puede usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				X		X		X		X			NINGUNA
	Manejo de estrés. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer	<ul style="list-style-type: none"> Tolerancia al estrés. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2019), señala que es la habilidad para resistir eventos adversos, situaciones estresantes. 	Con que frecuencia, piensa usted que es el (la) mejor en todo, lo que hace.				X		X		X		X			NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> Control de impulsos. Según Bar-On (1997), que citó Lugo 	Con que frecuencia, le agrada hacer las cosas para los demás.				X		X		X		X			NINGUNA

	frente a las situaciones estresantes.	(2018), señala que es la habilidad para resistir o postergar un impulso; ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.														
	Estado de ánimo General. Según Bar-On (1987), que citó Lugo (2018), señala que el estado de ánimo general opera como un facilitador de la inteligencia emocional antes de formar una parte de él	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2018), señala que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. • Optimismo. Según Bar-On (1997), que citó Lugo (2018), señala que es la habilidad para ver el aspecto brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos. 	Con que frecuencia, está fácilmente irritado(a) por cualquier cosa.				X	X	X	X					NINGUNA	
			Con que frecuencia, cuando se molesta actúa sin pensar.				X	X	X	X					NINGUNA	
<p>Autoregulación de aprendizaje. Zimmerman (2020) citado por Sáez et al., (2018) señaló que es un sistema cognitivo motivacional del aprendizaje con una visión holística que permite el crecimiento de las habilidades, conocimientos, motivaciones, creencias y comportamientos de los estudiantes a lo largo de su formación académica desde la planificación académica hasta la perseverancia del estudiante que hace frente a la dificultad de aprendizaje. Es decir, que puede definirse como los pensamientos, sentimientos y acciones autorreguladas por los estudiantes, planificados, intencionales y adaptados cíclicamente para lograr los objetivos personales de estudio y aprendizaje.</p>	<p>Estrategias de disposición al estudio.</p> <p>Zimmerman (2020), señala que la disposición al estudio se define como un conjunto de comportamientos que preceden al aprendizaje como, por ejemplo: análisis y valoración de la tarea, establecimiento de objetivos y planificación del uso del tiempo. Para ello se generan estrategias iniciales de estudio y del proceso cognitivo de aprender; analizando sus características personales, las características del contexto, los recursos propios y recursos materiales con los que cuenta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de Tiempo. Es el conocimiento y utilización de los espacios temporales requeridos para efectuar una tarea, y al orden de ellos para el logro de los objetivos de aprendizaje (Oettingen, Kappes, Guttenberg, & Gollwitzer, 2015 citado por Sáez et al. (2018)). • Organización de recursos materiales y ambientales. Es el ordenamiento de recursos materiales necesarios para atender a la tarea de aprendizaje y el ordenamiento de recursos ambientales para la adaptación de las condiciones del ambiente con las que se dispone para realizar la tarea de aprendizaje (García-Ros & Pérez-González, 2011 citado por Sáez et al. (2018)) 	Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, hace un horario para organizar su tiempo de estudio.				X	X	X	X					NINGUNA	
				Con que frecuencia usted, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica, tiene una lista con las tareas académicas por hacer.				X	X	X	X					NINGUNA
		<p>2) Dimensión de Autoeficacia para la disposición al estudio. se define como las creencias sobre la propia capacidad en la utilización de estrategias de estudio en un dominio específico (Bandura,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metacognitivas. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es una serie de acciones que incluyen planificación, la supervisión y la regulación; para facilitar un mejor rendimiento. Permite a los estudiantes coordinar el uso las estrategias que conocen y su conocimiento actual de la tarea para lograr sus objetivos. 	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de elegir un lugar para estudiar sin distracciones.				X	X	X	X					NINGUNA

	2012; Wang, Shannon, & Ross, 2013 citado por Sáez et al. (2018))	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de Metas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la capacidad para concretar objetivos claros, reales, y concretos que sirvan de comparadores para evaluar sus resultados de aprendizaje. 	Con que frecuencia, antes de empezar a estudiar en qué medida usted es capaz de establecer objetivos de estudio a corto y largo plazo.				X		X		X		X													NINGUNA
	<p>Monitoreo, Estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda. Sáez et al. (2018) señala que es la estrategia del repaso que comprende uso del tiempo y el entorno donde se desarrolla el alumno. Siendo necesario siempre la interacción entre el profesor y alumno del nivel de secundaria (nivel avanzado en la Educación Básica Alternativa), resaltando que el acompañamiento es vital en el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencias: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la voluntad para volver a realizar una tarea con estrategias similares cuando se ha tenido éxito o evitar realizar una similar para no sufrir un nuevo fracaso. 	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, identifica los contenidos que no entiendo para preguntarle al profesor.				X		X		X		X													NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de tareas: Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es un proceso de identificación de las características de una tarea, su novedad, complejidad, requerimientos conceptuales, modo de presentación y dificultad; para anticipar recursos que necesitará para su realización. 	Con que frecuencia, cuando usted está, estudiando o realizando una tarea académica, hace resúmenes de las ideas principales.				X		X		X		X													NINGUNA
	<p>Atribuciones causales se entiende como el conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de la autorregulación del estudio, permiten dar cuenta de las representaciones que hacen los sujetos respecto del esfuerzo emprendido y del resultado alcanzado en una tarea, estableciendo una relación causal entre ambos (A. Fernández, Amal, Mejía, & Barca, 2015 citado por Sáez, et al (2018)).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuciones causales Internas (Esfuerzo). Sáez et al (2021) señala que son las percepciones sobre las causas de resultados académicos dependientes de su esfuerzo. 	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la falta de dedicación al estudio.				X		X		X		X													NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> • Atribuciones causales Internas (Habilidad). Sáez et al (2021) señala que son las percepciones sobre las causas de resultados académicos dependientes de su habilidad. 	Con que frecuencia, puede ser que la causa del fracaso en su desempeño se debe a la desorganización del estudio.				X		X		X		X													NINGUNA
	<p>Dimensión de Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje. Sáez, et al (2018) señala que es el proceso de evaluación posterior a la actividad académica y la reflexión de los resultados por la persona basándose en los criterios de evaluación de la actividad académica y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-eficacia. citado por Ortiz (2018) señala que es la percepción del individuo sobre su capacidad para realizar una tarea, derivada de sus experiencias previas de aprendizaje. 	Con que frecuencia, evalúa usted si alcanzó las exigencias académicas establecidas por el profesor.				X		X		X		X													NINGUNA
		<ul style="list-style-type: none"> • Auto-evaluación. Psicogente (2020) citado por Ortiz (2018) señala que es la valoración que un alumno hace de su trabajo, como correcto o incorrecto, basándose en los 	Con que frecuencia, evalúa usted si aprendió los contenidos centrales de diversas materias de estudio.				X		X		X		X													NINGUNA

	experiencias previas, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.	critérios de evaluación de la actividad académica, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.																
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



MARIA ISABEL FEIJÓ CASARIEGO
Dra. En educación
UCV 37732

FIRMA DEL EVALUADOR

"CUESTIONARIO"

OBJETIVO: Conocer el nivel de Inteligencia emocional y Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

DIRIGIDO A: Estudiantes del 1er, 2do, 3ero y 4to del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: María Isabel Feijoo Casariego

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctora en Educación

VALORACIÓN:

INADECUADO	REGULAR	ADECUADO
-------------------	----------------	-----------------


MARIA ISABEL FEJOO CASARIEGO
Dra. En educación
UCV 37732

FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
VALIDACIÓN POR JUCIO DE EXPERTOS
EXPERTO Nº 3

DATOS GENERALES

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "...Cuestionario de Inteligencia Emocional y Autorregulación del aprendizaje" que hace parte de la investigación "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022". La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente. Agradecemos su valiosa colaboración.

15. Nombres y apellidos del juez: Pedro Rujel Atoche
16. Formación académica: Doctora en Educación
17. Áreas de experiencia profesional: Docente de Educación Secundaria de Ciencias Sociales
18. Tiempo: 21 años cargo actual: Docente
19. Institución: El triunfo
20. Objetivo de la investigación: Determinar la influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.
21. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: "Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022".

	experiencias previas, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.	critérios de evaluación de la actividad académica, y que es modulada por indicadores que haya fijado el alumno mismo, para dicha actividad académica.																		
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--


MARIA ISABEL FEIJÓ CASARIEGO
Dra. En educación
UCV 37732

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

"CUESTIONARIO"

OBJETIVO: Conocer el nivel de Inteligencia emocional y Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

DIRIGIDO A: Estudiantes del 1er, 2do, 3ero y 4to del nivel avanzado del C.E.B.A "Reino de España"- Zarumilla-Tumbes, 2022.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Pedro Rujel Atoche

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctora en Educación

VALORACIÓN:

INADECUADO	REGULAR	ADECUADO
------------	---------	---------------------


Firma del JUEZ EXPERTO(A)
Dr. PEDRO RUJEL ATOCHE
DNI 00239394

FIRMA DEL EVALUADOR

FORMATO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y DE CONSTRUCTO DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN **“INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL C.E.B.A “REINO DE ESPAÑA”- ZARUMILLA-TUMBES, 2022.”**: POR PORCENTAJE DE CONCORDANCIA ENTRE JUECES.

Ítems	Criterio	JUECES			Acuerdos	V Aiken	Decisión
		1	2	3			
1	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
2	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
3	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
4	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
5	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si

6	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
7	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
8	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
9	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
10	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
11	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
12	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si

	Claridad	1	1	1	3	1	Si
13	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
14	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
15	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
16	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
17	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
18	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
19	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si

	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si
20	Pertinencia	1	1	1	3	1	Si
	Relevancia	1	1	1	3	1	Si
	Objetividad	1	1	1	3	1	Si
	Claridad	1	1	1	3	1	Si

Si =1 No = 0

$$b = \frac{Ta}{Ta + Td} \times 100$$

b = Grado de concordancia entre jueces;

Ta = N° total de acuerdos;

Td = N° total de desacuerdos.

$$b = \frac{60}{60 + 0} \times 100 \%$$

$$b = 100 \%$$

Lo que está resaltado de amarillo, colocar:

1 si el juez está de acuerdo con la pregunta según el criterio **(Se acepta)**

0 si el juez no está de acuerdo con la pregunta según el criterio **(Se rechaza)**

ANEXO 4: CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

PRUEBA DE LA CONFIABILIDAD DE LOS ITEMS DE LA VARIABLE N° 01: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
	Válido	59	100,0
Casos	Excluido ^a	0	,0
	Total	59	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.828	10

INTERPRETACIÓN: En la tabla adjunta se expone que el Alfa de Cronbach fue de 0,828 que de acuerdo a los rangos propuestos por George y Mallery (2003) corresponde a una aceptable confiabilidad lo que significa que el instrumento brinda seguridad y confianza para medir la variable inteligencia emocional.

PRUEBA DE LA CONFIABILIDAD DE LOS ITEMS DE LA VARIABLE N° 02: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	59	100,0
	Excluido ^a	0	,0
Total		59	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.718	10

INTERPRETACIÓN: En la tabla adjunta se expone que el Alfa de Cronbach fue de 0,718 que de acuerdo a los rangos propuestos por George y Mallery (2003) corresponde a una aceptable confiabilidad lo que significa que el instrumento brinda seguridad y confianza para medir la variable de autoregulación del aprendizaje.

ANEXO 5: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN)

“AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL”

SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA
REALIZAR DE TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN, ASIMISMO
SU DIVULGACION Y
COMUNICACIÓN PÚBLICA.

PROF. ANDRÉS PARDO PACCHA
DIRECTOR(E) DEL C.E.B.A N° 225 “REINO DE ESPAÑA”

Johann Dennis Malpartida Romaní, Identificado con DNI N° 42411251, con domicilio real en calle las Orquídeas Manzana “D” lote “05” – AA.HH “Los Cibeles” – Zarumilla, con correo electrónico: dennismr13@gmail.com. Celular 949851588, ante usted con el debido respecto digo:

Señor director del C.E.B.A N° 225 “Reino de España”, el suscrito, Johann Dennis Malpartida Romaní, Identificado con DNI N° 42411251, es estudiante de la Escuela de Post grado - Programa Académico de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa de la Universidad Cesar Vallejo de la ciudad de Piura, que por motivos académicos, es que me urge solicitar a su digno despacho se sirva autorizarme la realización de la investigación Científica, denominada: “Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022”. Cuya investigación esta dirigido a los alumnos del 1ro, 2do, 3ero y 4to del nivel avanzado de su institución educativa, a fin de que pueda recabarse la información pertinente con fines académicos, y asimismo se me autoricc la divulgación y comunicación pública del trabajo de investigación recabado en el repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. Asimismo, agradezco anteladamente, la atención a mi solicitud cuyo fin es el beneficio para la comunidad estudiantil del C.E.B.A N° 225 “REINO DE ESPAÑA” y de la provincia de Zarumilla.

Zarumilla, 02 de mayo de 2022.

Recibido
02/05/2022
6:00 P.m.




Johann Dennis Malpartida Romaní
DNI N° 42411251

ANEXO 6: CONSTANCIA EMITIDA POR LA INSTITUCIÓN QUE AUTORIZA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



CEBA N° 225 REINO DE ESPAÑA
ZARUMILLA - TUMBES - PERÚ
ALMA MATER DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE ZARUMILLA CREADO
EL 14 DE NOVIEMBRE DEL 2000 CON RRS N° 03156



“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

El que suscribe, **DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA C.E.B.A. N.º 225 “REINO DE ESPAÑA”** de Educación Básica Alternativa de la Ciudad de Zarumilla, Provincia de Zarumilla, Departamento de Tumbes.

AUTORIZACIÓN

Al señor docente: **Johann Dennis Malpartida Romani**, estudiante de la Escuela de Posgrado – Programa Académico de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa de la Universidad Cesar Vallejo de la ciudad de Piura, para realizar la Investigación Científica, denominada: “Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022”. en los alumnos del 1ro, 2do, 3ero y 4to del nivel avanzado de la Educación Básica Alternativa de nuestra institución, a fin de que pueda recabar la información pertinente para la elaboración de su investigación. Dicha información que el investigador solicitará será eminentemente con fines académicos, en el mismo sentido, se autoriza la divulgación y comunicación pública de su trabajo de investigación en su repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo.

Se expide la presente autorización, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Atentamente

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO				
NUMERO DE ENCUESTADOS	Sexo	Su institución Educativa pertenece al ámbito:	Edad	Grado del nivel Avanzado (1= Primero de Secundaria, 2= Segundo de secundaria, 3= Tercero de Secundaria, 4= Cuarto de Secundaria.
Encuestados	PREGUNTAS			
1	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
2	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
3	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	1
4	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
5	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
6	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
7	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
8	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
9	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
10	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
11	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
12	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
13	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	1
14	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
15	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
16	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	28	2

17	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	24	2
18	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	2
19	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
20	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	2
21	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	34	2
22	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	40	2
23	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
24	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	32	2
25	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	38	2
26	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	2
27	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	2
28	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	59	2
29	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
30	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	2
31	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	22	3
32	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	24	3
33	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	3
34	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	23	3
35	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	45	3
36	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3
37	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	21	3
38	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
39	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3
40	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
41	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	3
42	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
43	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	27	3
44	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3

45	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	3
46	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	4
47	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	29	4
48	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	30	4
49	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	32	4
50	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
51	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
52	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	4
53	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
54	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	22	4
55	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	4
56	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	21	4
57	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	4
58	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	4
59	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	4

NUMERO DE ENCUESTADOS	D1: Intrapersonal.					D2: Interpersonal.					D3: Adaptabilidad.				
	1	2	D1	%	NIVEL	3	4	D2	%	NIVEL	5	6	D3	%	NIVEL
1	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
2	2	1	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
3	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
4	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
5	2	1	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA
6	2	1	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
7	1	2	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA
8	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
9	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
10	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
11	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES

12	1	2	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
13	1	2	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
14	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
15	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
16	1	2	3	50.00	NUNCA	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
17	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
18	2	3	5	83.33	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA
19	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
20	2	1	3	50.00	NUNCA	3	2	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA
21	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
22	3	2	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
23	3	2	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
24	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
25	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES
26	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
27	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
28	2	1	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
29	3	2	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
30	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
31	2	3	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
32	2	3	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES
33	3	2	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES

34	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES
35	2	3	5	83.33	A VECES	3	1	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
36	3	2	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
37	2	1	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
38	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	2	5	83.33	A VECES
39	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
40	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
41	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA
42	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
43	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
44	3	1	4	66.67	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
45	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
46	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
47	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
48	3	2	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	3	2	5	83.33	A VECES
49	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	1	3	4	66.67	A VECES
50	1	2	3	50.00	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
51	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
52	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
53	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
54	2	2	4	66.67	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	2	3	50.00	NUNCA
55	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES

56	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
57	2	3	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
58	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
59	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES

NUMERO DE ENCUESTADOS	D4: Manejo de estrés		D4	%	NIVEL	D5: Estado de Animo General		D5	%	NIVEL	V1: Inteligencia Emocional		
	7	8				9	10				V1	%	NIVEL
1	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	22	73.33	A VECES
2	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	16	53.33	NUNCA
3	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	15	50.00	NUNCA
4	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
5	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
6	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	15	50.00	NUNCA
7	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	16	53.33	NUNCA
8	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	17	56.67	A VECES

9	1	1	2	33.33	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	21	70.00	A VECES
10	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	16	53.33	NUNCA
11	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	17	56.67	A VECES
12	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	16	53.33	NUNCA
13	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	14	46.67	NUNCA
14	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	15	50.00	NUNCA
15	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	21	70.00	A VECES
16	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	15	50.00	NUNCA
17	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	22	73.33	A VECES
18	1	2	3	50.00	NUNCA	3	2	5	83.33	A VECES	19	63.33	A VECES
19	2	3	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	25	83.33	SIEMPRE
20	1	3	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	18	60.00	A VECES
21	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	1	3	50.00	NUNCA	17	56.67	A VECES
22	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
23	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
24	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	15	50.00	NUNCA
25	1	1	2	33.33	NUNCA	1	3	4	66.67	A VECES	16	53.33	NUNCA
26	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA

27	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	10	33.33	NUNCA
28	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	19	63.33	A VECES
29	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
30	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
31	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
32	3	2	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	24	80.00	SIEMPRE
33	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
34	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	1	3	50.00	NUNCA	26	86.67	SIEMPRE
35	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	2	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
36	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
37	2	3	5	83.33	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	23	76.67	A VECES
38	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	1	3	50.00	NUNCA	26	86.67	SIEMPRE
39	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
40	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
41	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
42	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	13	43.33	NUNCA
43	2	3	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	22	73.33	A VECES
44	3	2	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	22	73.33	A VECES

45	2	2	4	66.67	A VECES	1	3	4	66.67	A VECES	17	56.67	A VECES
46	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
47	1	2	3	50.00	NUNCA	1	2	3	50.00	NUNCA	16	53.33	NUNCA
48	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	22	73.33	A VECES
49	3	1	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	20	66.67	A VECES
50	2	1	3	50.00	NUNCA	3	1	4	66.67	A VECES	19	63.33	A VECES
51	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
52	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
53	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	11	36.67	NUNCA
54	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	20	66.67	A VECES
55	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	22	73.33	A VECES
56	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	23	76.67	A VECES
57	2	3	5	83.33	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	23	76.67	A VECES
58	2	3	5	83.33	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	21	70.00	A VECES
59	1	2	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	21	70.00	A VECES

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO				
NUMERO DE ENCUESTADOS	Sexo	Su institución Educativa pertenece al ámbito:	Edad	Grado del nivel Avanzado (1= Primero de Secundaria, 2= Segundo de secundaria, 3= Tercero de Secundaria, 4= Cuarto de Secundaria.
Encuestados	PREGUNTAS			
1	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
2	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
3	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	1
4	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
5	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
6	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
7	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
8	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	15	1
9	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
10	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
11	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
12	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	1
13	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	1
14	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
15	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	1
16	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	28	2
17	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	24	2

18	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	2
19	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
20	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	2
21	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	34	2
22	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	40	2
23	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
24	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	32	2
25	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	38	2
26	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	2
27	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	2
28	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	59	2
29	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	2
30	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	2
31	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	22	3
32	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	24	3
33	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	3
34	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	23	3
35	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	45	3
36	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3
37	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	21	3
38	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
39	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3
40	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
41	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	3
42	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	20	3
43	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	27	3
44	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	3
45	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	3

46	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	35	4
47	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	29	4
48	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	30	4
49	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	32	4
50	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
51	Hombre	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
52	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	4
53	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	18	4
54	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	22	4
55	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	4
56	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	21	4
57	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	19	4
58	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	17	4
59	Mujer	C.E.B.A. N° 225 "REINO DE ESPAÑA"	16	4

NUMERO DE ENCUESTADOS	D1: Estrategias de disposición al estudio.					D2: Autoeficacia para la disposición al estudio.					D3: Monitorio, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda.				
	1	2	D1	%	NIVEL	3	4	D2	%	NIVEL	5	6	D3	%	NIVEL
1	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
2	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
3	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
4	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA

5	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
6	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
7	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
8	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
9	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES
10	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
11	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
12	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
13	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
14	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
15	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
16	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
17	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
18	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
19	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	3	2	5	83.33	A VECES
20	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES
21	1	1	2	33.33	NUNCA	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA
22	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
23	3	2	5	83.33	A VECES	1	3	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA

24	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
25	1	3	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	3	1	4	66.67	A VECES
26	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
27	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
28	2	1	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
29	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
30	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
31	2	2	4	66.67	A VECES	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES
32	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	3	6	100.00	SIEMPRE
33	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
34	2	3	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	1	3	4	66.67	A VECES
35	2	1	3	50.00	NUNCA	3	1	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA
36	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
37	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA
38	3	3	6	100.00	SIEMPRE	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	2	3	50.00	NUNCA
39	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
40	1	2	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
41	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA

42	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
43	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES
44	2	1	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES
45	2	1	3	50.00	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
46	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	2	1	3	50.00	NUNCA
47	3	2	5	83.33	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
48	2	3	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES
49	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA
50	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES
51	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
52	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
53	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA
54	2	1	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES
55	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
56	3	2	5	83.33	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
57	3	2	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES
58	3	2	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES
59	2	1	3	50.00	NUNCA	3	2	5	83.33	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES

NUMERO DE ENCUESTADOS	D4: Atribuciones causales.		D5: Autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje.			V2: Autorregulación del aprendizaje							
	7	8	D4	%	NIVEL	9	10	D5	%	NIVEL	V2	%	NIVEL
1	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	22	73.33	A VECES
2	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
3	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
4	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
5	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
6	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
7	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA

				0									
8	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
9	2	2	4	66.67	A VECES	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	24	80.00	SIEMPRE
10	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	15	50.00	NUNCA
11	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	13	43.33	NUNCA
12	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	13	43.33	NUNCA
13	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	16	53.33	NUNCA
14	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
15	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	16	53.33	NUNCA
16	3	2	5	83.33	SIEMPRE	1	2	3	50.00	NUNCA	16	53.33	NUNCA
17	2	1	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	17	56.67	A VECES
18	2	3	5	83.33	SIEMPRE	2	3	5	83.33	A VECES	21	70.00	A VECES
19	2	2	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	17	56.67	A VECES
20	3	2	5	83.33	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	15	50.00	NUNCA
21	2	2	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	15	50.00	NUNCA
22	2	2	4	66.67	A VECES	3	2	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
23	2	3	5	83.33	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	19	63.33	A VECES
24	2	1	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	14	46.67	NUNCA
25	1	3	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	18	60.00	A VECES
26	3	3	6	100.0 0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
27	3	3	6	100.0	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA

				0									
28	3	1	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	19	63.33	A VECES
29	1	1	2	33.33	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	20	66.67	A VECES
30	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
31	2	3	5	83.33	SIEMPRE	3	2	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
32	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	27	90.00	SIEMPRE
33	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	20	66.67	A VECES
34	2	1	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	23	76.67	A VECES
35	3	2	5	83.33	SIEMPRE	2	2	4	66.67	A VECES	19	63.33	A VECES
36	1	1	2	33.33	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	21	70.00	A VECES
37	2	2	4	66.67	A VECES	2	2	4	66.67	A VECES	19	63.33	A VECES
38	2	3	5	83.33	SIEMPRE	3	2	5	83.33	A VECES	25	83.33	SIEMPRE
39	3	2	5	83.33	SIEMPRE	1	2	3	50.00	NUNCA	15	50.00	NUNCA
40	3	3	6	100.00	SIEMPRE	2	1	3	50.00	NUNCA	18	60.00	A VECES
41	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
42	1	2	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	12	40.00	NUNCA
43	1	2	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	24	80.00	SIEMPRE
44	1	1	2	33.33	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	21	70.00	A VECES
45	2	3	5	83.33	SIEMPRE	3	2	5	83.33	A VECES	22	73.33	A VECES
46	2	1	3	50.00	NUNCA	1	1	2	33.33	NUNCA	13	43.33	NUNCA
47	2	2	4	66.67	A VECES	1	1	2	33.33	NUNCA	16	53.33	NUNCA

48	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	24	80.00	SIEMPRE
49	3	1	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	19	63.33	A VECES
50	2	2	4	66.67	A VECES	1	2	3	50.00	NUNCA	18	60.00	A VECES
51	1	1	2	33.33	NUNCA	2	3	5	83.33	A VECES	23	76.67	A VECES
52	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
53	3	3	6	100.00	SIEMPRE	1	1	2	33.33	NUNCA	14	46.67	NUNCA
54	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	21	70.00	A VECES
55	1	2	3	50.00	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	20	66.67	A VECES
56	1	1	2	33.33	NUNCA	2	2	4	66.67	A VECES	20	66.67	A VECES
57	1	2	3	50.00	NUNCA	3	3	6	100.00	SIEMPRE	23	76.67	A VECES
58	2	2	4	66.67	A VECES	2	3	5	83.33	A VECES	23	76.67	A VECES
59	2	2	4	66.67	A VECES	2	1	3	50.00	NUNCA	20	66.67	A VECES

ANEXO 8: MATRIZ DE CONSISTENCIA
DISCENTE JOHANN DENNIS MALPARTIDA ROMANI - TUMBES

Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022

Título	Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022
Problema	¿Cuál es la Influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”- Zarumilla-Tumbes, 2022?
Hipótesis	La Inteligencia Emocional influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022.
Objetivo General	Determinar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes, 2022.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características principales de la Inteligencia Emocional de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. 2. Conocer las características principales de la Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del nivel avanzado del C.E.B.A. N° 225 “Reino de España”, Zarumilla-Tumbes, 2022. 3. Identificar la influencia de la dimensión intrapersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. 4. Identificar la influencia de la dimensión interpersonal en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. 5. Identificar la influencia de la dimensión de adaptabilidad en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022. 6. Identificar la influencia de la dimensión del manejo de estrés en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022., 7. Identificar la influencia de la dimensión del estado de ánimo en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del C.E.B.A “Reino de España” Zarumilla-Tumbes,2022.
Tipo y diseño	Enfoque Mixto, Nivel: Descriptiva correlacional, Método: Hipotético-deductivo, Tipo Básica, Diseño de investigación: No experimental correlacional transversal.
Población	59 estudiantes del C.E.B.A N° 225 “Reino de España” - Zarumilla-TUMBES
Instrumentos	Escala Valorativa de la Variable 1: Inteligencia Emocional se tomado como fuente primaria para la elaboración del presente instrumento de la encuesta, el inventario de inteligencia ICE: NA de Bar-on y para la variable 2: autorregulación del aprendizaje se ha tomado como fuente primaria para la elaboración del presente instrumento de la encuesta de Sáez-Delgado, et al. (2021). “Escala para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. Información tecnológica” (Malpartida, 2022)
Estadísticas	Rho Spearman

**ANEXO 9: CUADROS, FIGURAS, FOTOS, PLANOS, DOCUMENTOS O CUALQUIER OTRO QUE AYUDE A ESCLARECER
MÁS LA INVESTIGACIÓN, ETC.**

Reglas para interpretar el tamaño del coeficiente de correlación

Tamaño de la correlación	Interpretación
0.90 a 1.00 (-0.90 a -1.00)	Correlación bien alta positiva (negativa)
0.70 a 0.90 (-0.70 a -0.90)	Correlación alta positiva (negativa)
0.50 a 0.70 (-0.50 a -0.70)	Correlación moderada positiva (negativa)
0.30 a 0.50 (-0.30 a -0.50)	Correlación baja positiva (negativa)
0.00 a 0.30 (-0.00 a -0.30)	Si existe correlación, es pequeña

Fuente: Elaboración propia a partir de Hinkle, D.E. Wiersma, W. &Jurs, S.G. (2003)