



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

APRENDIZAJE AUTORREGULADO E  
INTELIGENCIA EMOCIONAL DE  
ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA  
CON ANTECEDENTES DE REPITENCIA  
EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE  
LIMA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA  
OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

FREDDY RONALD VALDEZ JURADO

LIMA - PERÚ

2025



ASESOR:

DR. HERBERT ROBLES MORI

**JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

DRA. TERESA CECILIA FERNANDEZ BRINGAS

**PRESIDENTE**

MG. VIRGILIO SAUL HOLGUIN REYES

**VOCAL**

MG. PERLA GIULIANA NIQUEN MIRANDA

**SECRETARIA**

## **DEDICATORIA**

*A mi madre, Nelly Jurado por ser el pilar y motor de mi vida*

*A mis hermanos por el cariño y respeto que siempre me brindan*

*A mis maestras de vida, Nelly Tanaka Torres y Mariaelena Moscoso*

*Sánchez*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi madre y hermanos, por siempre confiar en mi*

*A mi asesor, por su apoyo y motivación durante todo el proceso de  
investigación*

*A mis amigos y colegas, por su confianza*

*A las autoridades de la institución donde se realizó el estudio*

*A mis compañeros de la maestría, Milagros, Helen y Edu por constante aliento y  
confianza*

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

Trabajo de investigación Autofinanciado

<b>DECLARACIÓN DE AUTOR</b>			
<b>FECHA</b>			
<b>APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO</b>	<b>VALDEZ JURADO FREDDY RONALD</b>		
<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>		
<b>AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS</b>	<b>2025</b>		
<b>TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO</b>	<b>" APRENDIZAJE AUTORREGULADO E INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA CON ANTECEDENTES DE REPITENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA"</b>		
<b>MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO</b>	<b>Trabajo de Investigación</b>		
<b>Declaración del Autor</b>			
<p>El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.</p>			
<b>Teléfono de contacto (fijo / móvil)</b>	<b>997260736</b>		
<b>E-mail</b>	<b>Freddy.valdez.j@upch.pe</b>		




---

**Firma del egresado**

**DNI: 40284681**

## ÍNDICE

### RESUMEN

### ABSTRACT

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. OBJETIVOS.....	8
III. HIPÓTESIS.....	9
IV. MARCO TEÓRICO .....	10
V. METODOLOGÍA .....	24
VI. RESULTADOS.....	37
VII. DISCUSIONES.....	51
VIII. CONCLUSIONES.....	59
IX. RECOMENDACIONES.....	61
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
XI. ANEXOS	

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Ítems de cada subescala del inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris & Gordon v. 4.01.....	23
<b>Tabla 2.</b> Ítems inversos de cada subescala del inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris & Gordon v. 4.01.....	24
<b>Tabla 3.</b> Prueba de Kolmogórov-Smirnov para los puntajes obtenidos de aprendizaje autorregulado (N=85).....	26
<b>Tabla 4.</b> Prueba de Kolmogórov-Smirnov para los puntajes obtenidos de inteligencia emocional (N=85).....	26
<b>Tabla 5.</b> Distribución de la muestra de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia (n=85) según sexo.....	27
<b>Tabla 6.</b> Distribución de la muestra de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia (n=85) según edad.....	28
<b>Tabla 7.</b> Niveles de aprendizaje autorregulado de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).....	29
<b>Tabla 8.</b> Niveles de aprendizaje autorregulado según sexo de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).....	30
<b>Tabla 9.</b> Niveles de inteligencia emocional de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).....	31

<b>Tabla 10.</b> Niveles de inteligencia emocional según sexo de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).....	32
<b>Tabla 11.</b> Correlación de la suma de puntajes totales entre Aprendizaje autorregulado e Inteligencia emocional.....	33
<b>Tabla 12.</b> Correlación de la suma de puntajes totales entre Aprendizaje autorregulado y las dimensiones de Inteligencia emocional.....	34
<b>Tabla 13.</b> Correlación entre las dimensiones del aprendizaje autorregulado y las dimensiones de la inteligencia emocional.....	35

## INDICE DE FIGURA

<b>Figura 1.</b> Distribución porcentual de la muestra de estudiantes según sexo.....	27
<b>Figura 2.</b> Distribución porcentual de la muestra de estudiantes según edad.....	28
<b>Figura 3.</b> Distribución porcentual de los niveles de aprendizaje autorregulado.....	29
<b>Figura 4.</b> Distribución porcentual de los niveles de aprendizaje autorregulado por dimensión según sexo del estudiante.....	30
<b>Figura 5.</b> Distribución porcentual de los niveles de Inteligencia emocional.....	31
<b>Figura 6.</b> Distribución porcentual de los niveles de Inteligencia emocional general y sus dimensiones según sexo.....	32
<b>Figura 7.</b> Dispersión de los valores para suma de puntajes de Aprendizaje autorregulado e Inteligencia emocional.....	33

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar la relación entre el aprendizaje autorregulado (AU) y la inteligencia emocional (IE) en grupo de jóvenes peruanos, estudiantes de odontología de una universidad pública de Lima, Perú. El estudio, de diseño observacional, descriptivo y correlacional, analizó una muestra de 85 estudiantes con antecedentes de repitencia. Se aplicó dos instrumentos: para evaluar el aprendizaje autorregulado, el inventario del aprendizaje autorregulado (Linder, Harris & Gordon) y para la inteligencia emocional, inventario de *Bar-On (I-CE)*, adaptado y validado en el Perú. Se realizó el análisis de confiabilidad de consistencia interna para ambos instrumentos, siendo los valores del *Alpha de Cronbach* de 0.921 y 0.951 respectivamente. El aprendizaje autorregulado fue de nivel medio en el 71.8% y para la inteligencia emocional de nivel medio en el 74.1%. Se halló correlación entre los puntajes del aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional ( $\rho=-0,342$ ,  $p=0.001$ ). Se concluye que ambas variables presentan asociación, sin embargo, se sugiere que existen otros factores que interactúen con ambos constructos que estarían explicando la interacción entre estos dos constructos

**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado, inteligencia emocional, repitencia, deserción.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to identify the relationship between self-regulated learning and emotional intelligence in a group of Peruvian youth, dental students at a public university in Lima, Peru. The correlational descriptive observational study analyzed a sample of 85 students with a history of course failure. Two instruments were applied: to evaluate self-regulated learning, *The Inventarium of Self-Regulated Learning* (Linder, Harris & Gordon) and for Emotional Intelligence, *Baron (I-CE)*, adapted and validated in Peru. The internal consistency reliability analysis was performed for both instruments being the *Cronbach Alpha* values of 0.921 and 0,951, respectively. The results showed that 71.8% of the students had an average level of self-regulated learning and 74.1% had an average level of emotional intelligence. Weak inverse linear correlation was found between the sum of scores of self-regulated learning and emotional intelligence ( $\rho=-0,342$ ,  $p=0,001$ ). It is concluded that both variables have weak linear association, so it suggests that there are other factors that interact with to explain the behavior of both parameters.

**Keywords:** Self-regulated learning, emotional intelligence, repetition, college dropout

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Planteamiento del problema**

En los últimos veinte años, el crecimiento económico de países latinoamericanos viene teniendo efecto en la educación con el aumento de la demanda por el acceso a la educación universitaria, la cual ha devenido en aumento de creación de universidades pública y privadas, generando un fenómeno de masificación de la educación superior (Ludeña et al., 2024). Sin embargo, esta mayor oferta educativa ha significado retos de las instituciones para gestionar procesos que aseguren la calidad de educación, requisito fundamental para el licenciamiento de las universidades del país, que garantizarían una enseñanza basada en estándares básicos de calidad.

Dentro de este proceso, las condiciones básicas de calidad, exigido por la Superintendencia nacional de Educación Superior (SUNEDU), basado en la ley universitaria 30220, requiere que las universidades monitoreen todos sus procesos institucionales con el propósito de asegurar el cumplimiento de las normas.

A pesar de la apertura en el acceso universal de la educación universitaria, existen múltiples factores, que intervienen para la culminación de los estudios de forma satisfactoria. Estos factores podrían influenciar de forma negativa en los estudiantes, lo que podría acarrear consecuencias negativas como la repitencia o en su caso más extremo el abandono o deserción.

De acuerdo con Gonzáles (2006), en el informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, la repitencia y deserción

tienen implicancia directa en el aumento de pobreza y de generar un sector social frustrado, sumado esto al desbalance económico originado.

Los reportes nacionales sobre esta problemática son dispersos, no existiendo registros de las universidades representativas de la capital, donde se concentra la mayoría de las estudiantes. La información existente se limitan a identificar la frecuencia y los motivos principales que influyeron a la repitencia o en su caso más extremo a la deserción (Dávila Morán et al., 2022; Villegas et al., 2024). Se ha reportado un aumento en la tasa de deserción universitaria peruana de forma general del 2012 al 2018 de 15.8% a 17.6%. Para el caso de carreras de ciencias de la salud se ha reportado una tasa del 10%, siendo esta tasa de 11.11% de la carrera de Odontología (Alarcón et al., 2015). Además de identificar los principales factores relacionados como factores personales, institucionales y socioeconómicos (SUNEDU, 2020).

Dentro de los factores personales, los aspectos psicoemocionales y las estrategias de aprendizaje juegan un rol importante en la predicción del rendimiento académico (Vera & Mejía, 2024; Ernst et al., 2022). Sin embargo, no se ha profundizado sobre la forma de aprender de los estudiantes y otros factores no cognitivos, que de una u otra manera podría interactuar explicando de forma más específica como influyen sobre el éxito o fracaso académico, que de no ser abordado a tiempo podría devenir en fenómenos como la interrupción o repitencia académica.

Un factor poco estudiado, por su complejidad, es el aprendizaje autorregulado, que es definido como un proceso que involucra procesos cognitivos, metacognitivos, motivación y estrategias donde interactúan

pensamientos, sentimientos y acciones de forma autorregulada con el fin de lograr sus propias metas (Navea Martín, 2018; Vizcaino-Escobar et al., 2024). Por otro lado, otro factor no cognitivo, importante en el proceso formativo universitarios, es la inteligencia emocional (IE), definida como la forma que las personas enfrentan sus emociones y las de su entorno. Esta incluye un conjunto de actitudes, competencias y habilidades que influirían de forma positiva en la exitosa adaptación y forma de enfrentar las presiones propias de una carrera universitaria (Dianah & Oktariza, 2024; Okwuduba et al., 2021; Zhoc et al., 2018).

Los estudiantes con antecedentes de repitencia representan una población universitaria que ha experimentado fracasos académicos, algunas veces de forma reiterativa, lo que podría generar desequilibrio emocional, baja autoestima académica, ansiedad y desmotivación, muchas veces acompañada de la dificultad de volver a retomar la dinámica del aprendizaje. Para el caso de estudiantes del área de ciencias de la salud como la odontología, esta problemática se intensifica pues la carga de las actividades teórico-prácticas y alta presión académica, puede generar alteraciones psicoemocionales, que, sumados a una falta de autorregulación, podrían ser predictores de riesgo para el fracaso académico.

Los estudios relacionados se han enfocado en analizar la relación en poblaciones universitarias en general, no realizando análisis específicos en poblaciones vulnerables como los repitentes quienes ya han experimentado fracaso académico. Estudiar de forma específica sus necesidades permitiría

diseñar estrategias focalizadas en estos estudiantes con el propósito principal de garantizar su permanencia y culminación exitosa de su carrera.

Por tales motivos, evaluar la relación entre el aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional se hace prioritario, ya que, en base a esta información, se podrá implementar estrategias que permitan predecir y mitigar esta problemática, como parte del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad que toda institución de nivel superior debe brindar a sus estudiantes.

Es importante que estos factores sean monitoreados tanto al inicio como durante el proceso formativo, especialmente en estudiantes de ciencias de la salud, donde el desarrollo curricular está diseñado en más de cinco años, aumentando el riesgo de repitencia. De este modo se podrían realizar intervenciones oportunas que permitan identificar y monitorear estos aspectos no cognitivos con el propósito de evitar desenlaces no favorables como repitencia y/o deserción académica, que no solo afectan al estudiante, sino también a su entorno, así como a la institución superior.

En este contexto la presente investigación buscó responder a la interrogante: ¿Cuál es la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia de una universidad pública de Lima?

## **1.2 Justificación de la Investigación**

El estudio de estos aspectos en estudiantes que han experimentado fracasos académicos como la repitencia, representan una oportunidad de cambio o reorientación del estudiante sobre todo en aquellos con habilidades emocionales

y de autorregulación poco desarrolladas. Analizar de forma individual esta población permite identificar estos factores protectores cuyo desarrollo pueden marcar la diferencia entre continuar con fracasos académicos o revertirlos con recuperación académica. Por otro lado, incluir a estudiantes con antecedentes de repitencia, responde a una mirada inclusiva y humanista de la educación, que reconoce que todos los estudiantes merecen una segunda oportunidad, especialmente si se identifican los factores que pueden facilitar su recuperación. Este enfoque fortalece el compromiso social de la universidad con el bienestar de sus estudiantes.

Desde una mirada de importancia de investigación el presente estudio presenta los siguientes aportes:

### ***1.2.1 Teórica***

La presente investigación aporta evidencia científica sobre cómo factores no cognitivos como la inteligencia emocional se relacionan con estilos de aprendizaje como el autorregulado, interactuando dentro de estudiantes con antecedentes de repitencia. Esto podría mejorar la comprensión de cómo estos factores influyen en el estudiante afectando su rendimiento académico, ocasionando experiencias de repitencia y en algunos casos la deserción. Los resultados de estudio aumentan la comprensión de cómo estas dos variables interactúan de forma específica en una población con fracasos académicos como los repitentes, que podrían no seguir los mismos patrones que los estudiantes en general.

### ***1.2.2 Práctica***

En base a la información obtenida, se puede diseñar e implementar estrategias que permitan predecir y mitigar esta problemática. Basado en análisis de los factores estudiados, se podrá identificar a tiempo ciertas características de los estudiantes repitentes con alto riesgo de deserción universitaria. Desde la perspectiva de la docencia en educación superior, conocer el perfil emocional y de autorregulación de los estudiantes repetidores permite diseñar acciones tutoriales, curriculares y de acompañamiento más eficaces. Además, los hallazgos nos orientan a fortalecer las políticas educativas respecto a garantizar retención de los estudiantes mediante tutoría académica y prevención de la deserción en carreras de alta exigencia como la odontología.

### ***1.2.3 Educativa curricular***

Siendo fines de la universidad, aumentar la cobertura en educación para la población joven, así como asegurar la culminación efectiva de los estudios universitarios; se hace prioritario realizar estudios que monitoreen la dinámica de deserción y repitencia estudiantil, los cuales, muchas veces son eventos previos que anteceden a la deserción. La importancia de realizar intervenciones oportunas con aplicación de medidas correctivas, podrían mitigar el impacto negativo, evitando así efectos institucionales, personales, sociales y políticas, muchas veces de carácter irreversible.

### ***1.2.4 Metodológica***

El uso de instrumentos validados en contextos locales nos permite utilizarlos de forma efectiva en entornos educativos sobre todo para identificar patrones de aspectos no cognitivos como los psicoemocionales y de estrategias de autorregulación. Recabar esta información permitirá identificar a los

estudiantes con capacidades de autorregulación del aprendizaje y capacidad de emocional deficiente o por desarrollar, quienes estarían en mayor riesgo de tener fracasos académicos y si ya los han tenido de volver a cometerlos.

## **II. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

- Determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia en una Universidad Pública de Lima.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Describir el aprendizaje autorregulado en sus cuatro dimensiones en estudiantes de odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública.
- Distribuir los niveles de aprendizaje autorregulado general y por dimensiones, según el sexo, edad y año académico de los estudiantes.
- Describir la inteligencia emocional desde una visión sistémica en sus cinco componentes, en estudiantes con antecedentes de repitencia de una universidad pública de Lima.
- Describir los niveles de inteligencia emocional general y por dimensiones, en estudiantes con antecedente de repitencia según sexo, edad y año académico de los estudiantes.
- Relacionar el aprendizaje autorregulado en sus dimensiones ejecutiva, cognitiva, motivacional y control de ambiente con la inteligencia emocional general de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia.
- Relacionar el aprendizaje autorregulado general con la inteligencia emocional total y sus dimensiones: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y ánimo general.

### **III. HIPÓTESIS**

#### **3.1 Hipótesis general**

- Existe relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia; ambas variables se relacionan de forma directa y significativa.

#### **3.2 Hipótesis específicas**

- Existe relación entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional
- Existe relación entre la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional
- Existe relación entre la dimensión motivación del aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional

Existe relación entre la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional

## IV. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Antecedentes

Dianah & Oktariza. (2024) en Indonesia realizaron una investigación con el objetivo de examinar el efecto de la inteligencia emocional y al aprendizaje autorregulado de estudiantes. Un total de 400 estudiantes adolescentes fueron seleccionados de forma estratificada en varios colegios, quienes completaron una encuesta para recoger información sobre IE y aprendizaje autorregulado de 33 ítems divididos en 5 dimensiones. Los resultados muestran que el 85.5% de los participantes presentaron niveles medio de IE y el 12.5% alto. Respecto al aprendizaje autorregulado, el 86.75% de los estudiantes presentaron nivel medio y el 11.75% alto. Además, se halló efecto positivo de la IE sobre el aprendizaje autorregulado, con un 28.6% de efecto atribuido, sugiriendo que a medida que aumenta la inteligencia también lo hace al aprendizaje autorregulado. Se concluye que existe una relación positiva y significativa entre la IE y el aprendizaje autorregulado con un impacto considerable.

Cosi Cruz et al. (2023), en Perú cursaron un estudio con el objetivo de determinar la correlación entre las competencias emocionales y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. Un total de 344 estudiantes fueron seleccionados de forma aleatoria, quienes completaron una encuesta compuesta de dos instrumentos: Escala de inventario de competencias emocionales compuesta de 35 ítems agrupados en 5 dimensiones y escala de aprendizaje autorregulado de 20 ítems agrupados en 4 dimensiones. Los resultados mostraron que el 58.6% de participantes presentaron un nivel medio de competencias emocionales, nivel bajo y alto en un 20.3% y 21.1% respectivamente.

El 60.5% presento nivel regular de aprendizaje autorregulado. Se identificó una correlación positiva entre ambas variables ( $r=0.67$ ;  $p<0.05$ ). También se hallaron correlaciones significativas entre las dimensiones de las variables de estudio. Se concluye que los estudiantes de esta universidad no estarían regulando adecuadamente sus aprendizajes ni sus emociones. Además, estas variables se correlacionaron significativamente.

Aguilar. (2023) en sus tesis cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y el aprendizaje autónomo de estudiantes de ciencias de una universidad pública del Perú. Un total de 298 estudiantes fueron seleccionados de forma aleatoria de cada uno de los estratos de acuerdo con la carrera profesional. Se utilizó instrumentos validados y se analizó su confiabilidad con valores para la escala de inteligencia emocional de  $\text{Alpha}=0.952$  y para aprendizaje autónomo  $\text{Alpha}= 0.945$ . Los resultados revelaron un nivel de inteligencia emocional alta en el 57.02% mientras que el aprendizaje autónomo fue también alto en el 66.4%. Se halló correlación significativa alta ( $\text{rho}=0.680$ ;  $p<0.001$ ). Se concluye que ambas variables analizadas se relacionan de forma significativa.

Okwuduba et al. (2021), en Nigeria realizaron un estudio que tenía como objetivo explorar si la inteligencia emocional en sus dimensiones inter e intrapersonal, así como el aprendizaje autorregulado contribuyen en el desempeño académico de estudiantes universitarios. Un total de 443 estudiantes universitarios entre 16 y 25 años entre hombres y mujeres fueron seleccionados de forma intencional para ser parte del estudio. Se recopiló información sobre aspectos demográficos y para la medición de las variables principales se utilizaron las escalas de Inteligencia emocional, unidimensional de 33 ítems y la escala de

autorregulación del aprendizaje compuesto de 10 ítems. Se encontró relación entre los componentes intra e interpersonal de la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado. Además, se concluye que el rendimiento académico podría verse afectado por la inteligencia emocional, así como por la autorregulación de sus aprendizajes.

Zhoc et al (2018), en Hong Kong realizaron un estudio cuyo objetivo fue examinar los efectos de la inteligencia emocional sobre el aprendizaje autorregulado y cómo estos influyen en los resultados de aprendizaje, así como en la satisfacción de los estudiantes. Un total de 560 estudiantes chinos que estaban cursando el primer año académico de diferentes facultades. Los estudiantes fueron invitados a completar encuestas online divididas en tres secciones una de aspectos generales, otra de Inteligencia emocional, usando la escala *Emotional Intelligent scale* (EIS) de 33 ítems agrupados en 6 dimensiones; y la otra de aprendizaje autorregulado usando la escala unidimensional *Self-directed Learning scale* (SDLS) de 10 ítems. Los hallazgos revelaron una correlación significativa entre IE y aprendizaje autorregulado ( $r=0.46$ ;  $p<0.01$ ). El estudio concluye que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a tener mayor autorregulación que los llevaría a conseguir logros académicos que generarían mayor satisfacción en aspectos personales y sociales.

Camargo (2018) identificó la relación entre las estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de Educación en una Universidad privada de Lima, Perú. Un total de 105 estudiantes de educación fueron reclutados y completaron dos instrumentos, uno para identificar el aprendizaje autorregulado y otra una escala de estrategias de aprendizaje, ambas con validación

en Perú. Se halló una estrecha relación directa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado.

Karimpour et al. (2018) en Irán en una universidad pública de ciencias médicas, realizaron un estudio con el objetivo de determinar la relación entre los componentes de aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de estudiantes. A una muestra probabilística de 200 estudiantes fueron seleccionados y se les invito a completar dos cuestionarios: Aprendizaje autorregulado y de inteligencia emocional de Goleman. Los resultados mostraron que existe correlación negativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado ( $r=-0.171$ ,  $p=0.015$ ). Se concluye que esta relación negativa hallada sugiere que por un lado las emociones y sentimientos se suelen expresar de forma más simple y natural, mientras que el aprendizaje autorregulado lo haría desde una forma más lógica y laboriosa.

Duran (2017) identificó la relación entre aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional en estudiantes de educación inicial en una institución superior de lima, Perú. El instrumento para evaluar el aprendizaje autorregulado fue el inventario de Linder, Harris & Gordon y la prueba de *Bar-On* para medir la inteligencia emocional a 88 estudiantes. Se halló un nivel de aprendizaje autorregulado alto en el 63.68% de los estudiantes e inteligencia emocional medio, pero con relación baja ( $Rho\ Spearman=0.370$ ).

Hernández & Camargo (2017), realizaron una revisión sistemática sobre todas las investigaciones latinoamericanas sobre aprendizaje autorregulado entre los años 2008 y 2015, para lo cual revisaron varias bases de datos, eligiéndose a un total de 43 estudios que cumplían con los criterios de elegibilidad. Los países que

más aportaron fueron España, México y Argentina. En los múltiples estudios analizados, se pueden encontrar estudios tanto descriptivos como de intervención donde se abordan los temas de autorregulación en estudiantes universitarios. En varios de ellos se hallan relaciones entre el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado, siendo el tiempo y la motivación otros factores que podrían estar relacionándose o actuando en conjunto.

Norabuena (2011), relacionó aprendizaje autorregulado y rendimiento académico de estudiantes de una universidad pública de Perú. Se evaluó 132 estudiantes a quienes se les aplicó el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon en 1992. Se halló aprendizaje autorregulado de nivel medio, relación positiva y significativa con el rendimiento académico.

Álvarez, Madrid y Rodríguez (2017), evaluaron la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Cartagena de Indias en Colombia. A un total de 155 estudiantes se les aplicó el inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris & Gordon v. 4.01. Los resultados revelaron que el aprendizaje autorregulado fue de nivel medio tanto de forma global (66.5%) como para cada una de las dimensiones analizadas: Ejecutivo (65.2%), cognitivo (71%), motivación (67.7%), control de ambiente (67.1%). De acuerdo con los autores en el contexto establecido no se pudo establecer ningún tipo de relación por lo que estas dos variables estarían actuando de forma independiente.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Retención Deserción, y repitencia**

Se entiende por retención la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. Esto podría deberse a demoras por repitencia o por suspensión de los estudios durante algunos periodos o una carga académica menor a la establecida. (Himmel, 2002, p.94).

El mismo autor refiere que la deserción es el abandono prematuro de una carrera profesional antes de obtener el grado académico. Considera también, un tiempo suficiente como para descartar la reincorporación. Asu vez, hace énfasis en la necesidad de distinguir entre la deserción voluntaria y la involuntaria, donde la voluntaria puede adoptar la forma de renuncia a la carrera o del abandono no informado a la institución. Por otro lado, la involuntaria se produce como consecuencia de una decisión institucional, en base a la normativa vigente, que obliga al alumno a retirarse de los estudios, donde las causas podrían ser desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole. (Himel, 2002, p.95).

La deserción está ligada directamente a la repitencia-ya sea de cursos o ciclo académico-, lo que muchas veces parece como antesala a la deserción (Izaguirre et al., 2019). Sin embargo, existen múltiples factores relacionados a estos fenómenos, como los que menciona Braxton et al. (1997), que agrupa en enfoques de análisis y considera los más importantes a los psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

Estos fenómenos anteriormente mencionados están muy relacionados con la repitencia, la cual se entiende como la acción de cursar reiterativamente un curso o asignatura, ya sea por un mal rendimiento o por causas externas al ámbito académico. La repitencia en la educación superior puede estar relacionada al

fracaso académico de todas las actividades académicas de un periodo determinado o a cada asignatura o curso. (González, 2006)

### ***2.2.2 Inteligencia emocional (IE)***

A partir de la década de los noventa, el término inteligencia emocional se popularizó en todo el mundo, cuyas raíces están en investigaciones respecto a las inteligencias múltiples, así como la inteligencia social. La IE ha venido tomando mayor relevancia debido en gran parte al aporte de Goleman a través de su libro titulado: “Inteligencia emocional”. Es así como se empiezan a incluir la parte emocional y afectiva del ser humano tratando de explicar la forma como la razón y emoción son esenciales para el entendimiento integral de la inteligencia humana. (Goleman, 1996)

El concepto de IE tiene raíces en las discusiones que comenzaron ya a fines de la década de 1930, cuando comenzaron los investigadores describiendo una inteligencia no intelectual a veces descrito como “inteligencia social”. (Thronkike, 1936)

La inteligencia emocional fue definida por primera vez a principios de la década de 1990 por Salovey y Mayer como una forma de inteligencia social que involucra la capacidad de manejar las emociones propias y ajenas, discernir entre ellas, y usar la información para orientar nuestro pensamiento y acciones. En términos más simples, la inteligencia emocional podría definirse como el conjunto de habilidades que las personas utilizan para leer, comprender y reaccionar de manera efectiva a las emociones señales enviadas por otros y por uno mismo (Mayer & Salovey, 1993)

Los mismos autores señalan que personas con alta IE, tienen algunas habilidades emocionales y otras relacionadas a la evaluación y regulación de las emociones propias y de los demás. Estos autores concluyen que las personas con IE alta podrían percibir con mayor precisión algunas emociones de ellos mismos y otros (por ejemplo, ira, tristeza); además, pueden regular emociones en sí mismos y en otros para alcanzar niveles adecuados de resultados adaptativos o estados emocionales como la motivación, pensamiento creativo, entre otros (Salovey & Mayer, 1990).

De acuerdo a (Goleman, 1996), la IE se evidencia en la forma como se relacionan las personas con su mundo alrededor y las divide en dos componentes: el intrapersonal, que incluye las capacidades de identificación, percepción y dominio de emociones dentro de la persona evidenciándose mediante la autoconciencia y autocontrol; y el interpersonal, relacionadas a la capacidades de percepción e identificación de las emociones de otras personas y la forma social positiva de relacionarse.

El concepto de IE ha sufrido múltiples cambios en el tiempo, es así, como Mayer (2001) organiza esta evolución conceptual en cinco grandes fases, las cuales van desde la concepción de la inteligencia y emoción como aspectos separados, el cual va desde 1900 a los años setenta. La segunda fase donde aparecen los principales precursores del concepto de inteligencia emocional con una influencia cognitiva y procesamiento de datos. La tercera fase que va desde 1990 a 1993 se empieza a desarrollar estudios y crear múltiples constructos y modelos para medir la inteligencia emocional siendo los autores representativos Mayer y Salovey (2000). La última fase caracterizada por la popularización del concepto abarcando

todos los ámbitos tanto académicos como no académicos, donde Goleman (1995) es el principal representante.

### **2.2.2.1 Modelos de inteligencia emocional**

Los múltiples estudios sobre IE han abordado diversos modelos para explicar los componentes que la constituyen que, de acuerdo con Mayer, Salovey & Caruso, (2000) son mixtos o de rasgos y el de habilidades. En el modelo mixto se incluyen a las habilidades emocionales donde se evalúan dimensiones psicológicas relacionadas a la personalidad y a los factores cognitivos (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2001). Por otro lado, el modelo de habilidades considera la IE como una habilidad importante para comprender y regular las emociones y a la vez entender para integrarlas con los conocimientos (Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010). De acuerdo con Mayer (2001), los modelos mixtos se caracterizan por juntar en una sola persona habilidades, rasgos de personalidad, competencias, factor afectivo y destrezas en un solo modelo. Mientras que los de habilidades evalúa las capacidades relacionadas directamente a la realización de actividad que lleven a desarrollar pensamiento y comportamientos afectivos y que conlleven al logro de metas tanto de forma personal como del entorno social.

Dentro de los modelos mixtos, el más destacado es el de inteligencia emocional y social de *Bar-On*, que define la IE como un conjunto de habilidades emocionales, personal-social y de destrezas que tienen influencia sobre nuestra capacidad de adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del entorno. Se basa en la capacidad de las personas para ser consciente, a la vez que puede comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (BarOn, 1997 citado por

Ugarriza (2001). Este modelo está conformado por cinco componentes o dimensiones: el intrapersonal, que comprende habilidades para entenderse y autoevaluarse. El interpersonal, la capacidad para relacionarse con los demás con responsabilidad de sus acciones y a su vez manejando sus emociones. El de adaptabilidad, que es la capacidad para enfrentar situaciones problemáticas del entorno teniendo en cuenta las exigencias de esta. El manejo del estrés, entendida como la capacidad de desenvolvimiento positivo bajo presión y manteniendo el optimismo. Finalmente, el estado de ánimo general, componente definido como la capacidad de disfrute y contentamiento con vida en general.

#### **2.2.2.2 Inteligencia emocional en ámbito académico**

La importancia de aplicar la IE en diversos contextos radica en poder lograr personas emocionalmente inteligentes. Es así, que el ámbito familiar se convierte en el primer escenario donde se pueden adquirir diversas competencias emocionales básicas para utilizarlas en cualquier situación. Sin embargo, la IE emocional es fundamental en el ámbito educativo que será importante para el desarrollo tanto académico como personal. (Bisquerra, 2012)

#### **2.2.2.3 Medición de la inteligencia emocional**

Existen tres tipos de pruebas para medir la inteligencia emocional. La primera es una prueba de habilidad. similar al de las pruebas de Coeficiente Intelectual, con la finalidad de medir la capacidad del sujeto para percibir emociones. Ejemplos de este primer tipo de pruebas es la prueba de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso., 2012 (MSCEIT); el Análisis Diagnóstico de

la precisión no verbal de Nowicki & Duke, 1994 y Perfil de Sensibilidad No Verbal de (Rosenthal et al., 1979)

Siguiendo en concordancia a este primer tipo de evaluación, existen test para grupos etarios específicos, como una versión del MSCEIT adaptada para jóvenes y la prueba de Evaluación de las habilidades emocionales de los niños.

El segundo método de evaluación utiliza un formato de autoinforme, donde el participante responde preguntas, sobre sus habilidades emocionales y sociales, empleando una escala numérica. Este método tiene similitud con las pruebas de personalidad tradicionales. Un ejemplo es el Inventario de Cociente Emocional y este tiene una versión adaptada para jóvenes. (Bar-On, 2006)

El tercer método es la evaluación con múltiples evaluadores. Similar al segundo enfoque, pero se pide a personas que conocen al entrevistado que lo evalúen teniendo en cuenta una serie de ítems relacionados con la Inteligencia emocional. A este enfoque se le denomina retroalimentación de 360 grados. El ejemplo más conocido es el Inventario de Competencia Emocional y Social. (Boyatzis & Sala, 2004)

Cada método ofrece resultados diferentes y a pesar de medir lo mismo, tienen sus limitaciones. Con la tecnología en avance, se podría lograr mejores métodos de evaluación a futuro.

### ***2.2.3 Aprendizaje autorregulado (AU)***

El término aprendizaje autorregulado se refiere a como el estudiante se hace experto y dueño de su propio proceso de aprendizaje, utilizando aspectos motivacionales, metacognitivos y conductuales para adquirir conocimientos y

habilidades, establecer objetivos, planificación y estrategias de aprendizaje, autorrefuerzo y autoinstrucción. Los estudiantes actúan proactivamente por sí mismos para aprender, es decir, muestran iniciativa personal, perseverancia y capacidad de adaptación para aprender. El AU puede incluir diversas formas de aprendizaje, ya sea por computadora; formas sociales como el modelado, la orientación y la retroalimentación de pares, entrenadores y maestros; formas colectivas a través de miembros de familia, compañeros de estudio, amigos (Zimmerman, 2015).

Por ende, se afirma que los procesos de autorregulación están interrelacionados con procesos de autorregulación conductual, social y ambiental. La autorregulación es variable en los estudiantes. Aquellos estudiantes novatos recurren a formas ingenuas de procesos de autorregulación mientras que los estudiantes expertos muestran formas avanzadas en los procesos de autorregulación.

Existen tres fases de autorregulación del aprendizaje: Fase de previsión, se automotivan, muestran interés, planifican y establecen metas; fase de desempeño, donde se gestiona el tiempo y autoobservación; y fase de autorreflexión, donde se da una retroalimentación.

La autorregulación del aprendizaje es un proceso amplio que tiene como elementos principales a la metacognición, la motivación y las estrategias. De esta forma el AU se define como un proceso donde los pensamientos, sentimientos y acciones están autorregulados sistemática y deliberadamente, orientados al logro de las propias metas Shunk (1997). En el mismo sentido, Zimmerman (1990), refiere

que la autorregulación del aprendizaje es el grado donde el estudiante representa un papel activo en el proceso de su aprendizaje a diferentes niveles como el metacognitivo, motivacional y conductual. Según este mismo autor, las investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje iniciaron derivadas de investigaciones de autocontrol y desarrollo de los procesos autorreguladores.

Los estudiantes autorregulados se distinguen por su iniciativa personal y las características motivacionales asociadas con su autoeficacia. A su vez el aprendizaje se puede volver motivador y puede sostener el esfuerzo a pesar de los obstáculos a lo largo del tiempo. En la búsqueda de adquisición de habilidades de autorregulación en estudiantes con deficiencias, han surgido estudios aplicados en diversos aspectos académicos. Todos demostraron que aplicando la metodología adecuada se pueden obtener resultados favorables. Coinciden varios en buscar inculcar la motivación, elección de metas, auto refuerzo, autoevaluación, gestionar el tiempo, entre otros (Dignath & Büttner, 2008; Graham & Perin, 2007).

### **2.2.3.1 El aprendizaje autorregulado en la educación superior**

El AU ha sido muy estudiado y es uno de los principales factores que se relaciona directamente con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. La importancia de ser analizada en la educación superior radica en el rol preponderante que ejercen la autonomía, autorresponsabilidad y crecimiento personal en alcanzar aprendizajes universitarios significativos (Zhoc et al., 2018).

El actual modelo educativo por competencias cuyas estrategias de aprendizaje están centradas en el estudiante, da un rol preponderante al aprendizaje autorregulado para poder promover la autonomía personal de los estudiantes, que

junto a otros factores como aprendizaje autónomo y permanente cumple un papel vital para asegurar la permanencia y persistencia de los estudiantes hasta poder graduarse (Salleh et al., 2019; Smith, 2016).

Un estudiante universitario que posee niveles adecuados de autorregulación de su aprendizaje tiene la capacidad de iniciar, planificar regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje, además, de reconocer la necesidad de ayuda y de relaciones sociales como recursos importantes para alcanzar sus aprendizajes (Dagal & Bayindir, 2016; O'Shea, 2003). Otros constructos relacionados y formar parte del AU van desde la autoconciencia, estrategias de aprendizaje, actividades de aprendizaje, evaluación y habilidades para interactuar en su entorno social (Salleh et al., 2019).

## V. METODOLOGÍA

### 5.1 Tipo y nivel de investigación

El estudio es de enfoque cuantitativo ya que los fenómenos a estudiar fueron medidos mediante la asignación de valores de acuerdo con el instrumento elegido. No experimental pues no existió ningún tipo de manipulación de las variables. Es de tipo básica, pues su principal aporte es la generación nuevos conocimientos, transversal ya que se realizó la medición en una sola ocasión y prospectivo porque la recolección de los datos se realizó por aplicación de los cuestionarios.

### 5.2 Diseño de la investigación

Descriptivo correlacional pues se observará el fenómeno a estudiar tal y como se presenta en la realidad, sin manipulación o intervención alguna y a la vez pretende establecer algún tipo de relación entre ambas variables.

### 5.3 Población y muestra

**5.3.1 Población:** 132 Estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia matriculados en el periodo académico 2019 en la facultad de Odontología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. De esta población solo se eligieron aquellos que asistían de forma regular quedando un total de 122 elegibles.

**5.3.2 Muestra:** De los 122 se eligieron 85 quienes aceptaron participar en el estudio. Como se definió previamente el tamaño de muestra, se procedió a realizar el análisis de potencia de prueba con el propósito de determinar si el tamaño utilizado tiene la potencia adecuada para detectar una correlación de  $r=0.33$  (obtenido del estudio piloto). Para el cálculo de potencia de prueba se utilizó

el programa estadístico G\*Power en su versión 3.1.9.7. Los parámetros utilizados fueron los siguientes:

<b>Tamaño de muestra</b>	85
<b>Correlación esperada</b>	0.33*
<b>Nivel de significancia</b>	0.05
<b>Potencia calculada</b>	<b>0.88</b>

*\*Valor obtenido de la muestra piloto*

El resultado indica que el tamaño de muestra de 85 estudiantes es adecuado para el objetivo del estudio pues presenta una probabilidad de detectar una correlación de 0.33 de 88%, superando al 80% recomendado para estudios correlacionales. De esta forma se garantiza la alta probabilidad de detectar una correlación entre variables en la muestra estudiada.

**5.3.3 Muestreo:** No probabilístico por conveniencia pues los estudiantes con antecedentes de repitencia fueron seleccionados en base a los criterios de selección.

## **5.4 Definición de variables**

### **5.4.1 Aprendizaje autorregulado**

**5.4.1.1 Definición conceptual:** Grado en el que el estudiante tiene un papel activo y es responsable de su propio aprendizaje para lo cual moviliza aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y de contexto. (Zimmerman, 1989)

**I.4.1.2 Definición operacional:** Nivel de autorregulación del estudiante en base a la escala utilizada

**I.4.1.3 Dimensiones:** Ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente.

## I.4.2 *Inteligencia emocional*

**5.4.2.1 Definición conceptual:** Habilidades de las personas con la capacidad de percibir, asimilar, regular y comprender sus emociones y las de su entorno, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

**I.4.2.2 Definición operacional:** Capacidad emocional del estudiante en base a la escala utilizada

**5.4.2.3 Dimensiones:** Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y ánimo general

### 5.4.3 *Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala	Valor
<b>Aprendizaje autorregulado</b>	Ejecutiva		Intervalo Puntajes tipo Likert del 1 al 4	Bajo (60-140) Medio (141-220) Alto (221-300)
	Cognitiva	Inventario de Inventario del aprendizaje autorregulado (Linder, Harris & Gordon)	1: Casi siempre típico en mi	
	Motivación		2: Frecuentemente típico en mi	
	Control de ambiente		3: Algunas veces típico en mi	
4: No es muy típico				
<b>Inteligencia emocional</b>	Inteligencia intrapersonal	Comprensión de sí mismo	Intervalo Puntajes tipo	Por Mejorar (<=84)
		Asertividad	Likert del 1 al 5	Buena (85-115)
	Inteligencia interpersonal	Auto concepto	1: Rara vez o nunca	Muy desarrollada (>=116)
		Auto realización	2: Pocas veces	
	Independencia	3: Algunas veces		
	Empatía	4: Muchas veces		
	Relaciones interpersonales	5: Muy frecuente o siempre		
	Responsabilidad social			

	Solución de problemas
Adaptabilidad	Prueba de la realidad
	Flexibilidad
	Tolerancia al estrés
Manejo de tensión	Control de impulsos
	Felicidad
Ánimo general	Optimismo

---

## 5.5 Técnicas e Instrumentos:

### 5.5.1 Técnica: Encuesta

### 5.5.2 Instrumentos:

#### 5.5.2.1 Inventario del aprendizaje autorregulado de Linder, Harris & Gordon

Se trata de un instrumento que consta de 60 enunciados, divididos en 15 enunciados para cada una de las cuatro dimensiones. La dimensión ejecutiva, mide el proceso de ejecución, el proceso metacognitivo, consciente o deliberado y considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. La dimensión cognitiva, hace referencia al proceso cognitivo, al proceso automático o habitual que incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de información, así como la ejecución de la tarea. La motivación, es decir, las creencias y cuestiones de motivación personales con atribución y orientación hacia las metas trazadas. La de control del ambiente, que mide los aspectos de control y empleo del medio ambiente como la búsqueda de ayuda,

administración del tiempo, de tareas y recursos del ambiente. El instrumento fue validado en Perú por (Díaz, 2019), que informo los resultados de un piloto con 40 estudiantes. Se halló un valor de alfa de Cronbach total de 0.904, para la dimensión ejecutiva 0.74, cognitiva 0.808, motivación 0.80 y manejo de contexto 0.807. La cantidad de ítems tanto positivos como negativos se muestra en la tabla 1.

Los puntajes totales obtenidos fueron categorizados basados en los percentiles, generando cortes referenciales que agrupan a los estudiantes en tres categorías, lo que facilita la interpretación del aprendizaje autorregulado, así como la identificación de estudiantes con deficiencias que requieran una intervención. En base a este análisis se generaron tres niveles:

Nivel bajo (60 a 140 puntos): Indica que los estudiantes presentan dificultades evidentes para planificar, monitorear y autorregular sus aprendizajes. Posiblemente actúen reactivamente, con poca organización y baja motivación.

Medio (141-220 puntos): Indica que los estudiantes presentan moderada o intermedio de autorregulación. Tienen la capacidad de aplicar algunas estrategias, pero limitada, algunas veces inconsciente y superficial, evidenciándose esto en situaciones académicas que requieren de mayor esfuerzo.

Alto (221-300 puntos). Indica que los estudiantes presentan fuerte capacidad, es decir un dominio funcional de autorregulación. Esta en la capacidad de planificar, organizar, supervisar y adaptar sus

aprendizajes de acuerdo con los retos académicos. Frecuentemente presenta alta autoeficacia y motivación autónoma.

Tabla 1.

*Ítems positivos y negativos de las dimensiones del inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris & Gordon v. 4.01*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems positivos</b>	<b>Ítems negativos</b>
<b>Ejecutiva</b>	15	0
<b>Cognitiva</b>	12	3
<b>Motivación</b>	14	1
<b>Control de ambiente</b>	11	4

### **5.5.2.2 Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el Inventario de Bar On (I-CE)**

El cuestionario consta de 133 ítems divididos en 4 dimensiones: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y ánimo general. La validación y adaptación reportada por Dueñas (2021), realizó la validación en una muestra de 1280 adolescentes peruanos de Lima Sur, obteniéndose valores de validez de contenido  $V$  de Aiken  $>0.85$ , mientras que el análisis de confiabilidad por consistencia interna dio valores de  $\alpha$  de Cronbach de 0.859 para la IE general y para sus dimensiones

Intrapersonal (Alpha=0.756), Interpersonal (Alpha=0.774), Adaptabilidad (Alpha=0.833), Manejo del estrés (Alpha=0.781) y para Estado de ánimo (Alpha=0.871).

Por otro lado, Ugarriza (2001), realizó la validación en una muestra representativa peruana de 1996 sujetos de Lima Metropolitana. Se obtuvo una consistencia interna alta con valor Alpha de Cronbach total de 0.93 y por componentes con valores entre 0.77 y 0.91. La validez del instrumento fue corroborada por el análisis factorial y el chi cuadrado significativo ( $p < 0.01$ ) verificando estructura factorial original propuesta por Barón (1997).

Cada ítem debe ser contestado de acuerdo con la escala Likert, que tiene calificación máxima de 300 puntos, un tiempo promedio de respuesta entre 15 a 20 minutos y es de auto aplicación, ya sea individual o colectiva. Para evitar mismos patrones de respuesta de los estudiantes, la escala presenta tanto ítems positivos como negativos, los cuales se califican de forma inversa a los otros.

La escala de Bar-On se divide en cinco dimensiones: Capacidad emocional intrapersonal, capacidad emocional interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. La dimensión de capacidad emocional está subdividida en cinco habilidades relacionadas a conocerse y expresarse de sí mismo de forma adecuada. Esta incluye aspectos de autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, independencia y autorrealización. La dimensión interpersonal, que analiza la capacidad de las personas para establecer relaciones sanas y

empáticas, buscando favorecer la convivencia sana y mayor adaptación a situaciones donde se requiere de trabajo colaborativo. Para eso, evalúa aspectos como la empatía, responsabilidad social y las relaciones interpersonales. La dimensión manejo del estrés que tiene que ver con la capacidad de gestiona de forma efectiva las emociones y adaptarse a situaciones complejas. En esta dimensión se analiza la tolerancia al estrés y el control de impulsos. La dimensión adaptabilidad, que es la forma de enfrentarse a situaciones desconocidas de manera adaptativa por lo que incluye aspectos de prueba de la realidad para analizar la información emocional y del entorno, la flexibilidad y la solución eficaz de problemas emocionales propios e interpersonales. La dimensión estado de ánimo general, relacionada con la forma positiva de ver la vida y tener buena disposición general, analiza aspectos como el optimismo y la felicidad, sintiéndose satisfecho con uno mismo y su entorno (Bar-On ,2006).

De acuerdo con el manual de adaptación y estandarización del inventario de Bar On, los puntajes reales obtenidos fueron estandarizados de tal forma que cada componente y escala tengan el mismo promedio y desviación estándar ( $100 \pm 15$ ) para facilitar la comparación de puntajes intra e intersujetos. Los puntajes estandarizados fueron categorizados en 3 niveles: Capacidad emocional muy desarrollada (116 a más puntos), capacidad emocional adecuada (85 a 115 puntos) y capacidad emocional por mejorar (84 a menos puntos). Esta forma de puntuación indica la capacidad emocional de

cada estudiante encuestado, de tan exitoso es para manejar los desafíos de su entorno y presentar una imagen del bienestar emocional en la actualidad. Los puntajes altos de IE alcanzados indican que se poseen de habilidades emocionales muy adecuadas, bien desarrolladas, funcionando de forma eficiente. Por otro lado, los puntajes bajos reflejan deficiencias y necesidades de mejora de las competencias y habilidades individuales para enfrentar los desafíos del entorno Ugarriza (2006).

### ***5.5.3 Procedimientos***

#### **5.5.3.1 Prueba piloto**

Se seleccionó, sin criterios establecidos, pero con las mismas características de la población, un total de 30 estudiantes a quienes se les aplicó ambos instrumentos, tanto de inteligencia emocional como de aprendizaje autorregulado. Durante este proceso se pudo observar que algunos estudiantes preferían llevarse los cuestionarios a casa y completarlos, sin embargo, al devolverlos esos estaban incompletos tanto en los datos personas como en los ítems de los instrumentos. Estos cuestionarios fueron descartados y se encuestaron a otros estudiantes para completar los 30 requeridos. En base a esta observación se decidió que los cuestionarios serian aplicado de forma presencial y con supervisión del investigador a cargo.

Después de obtener las respuestas, se realizó análisis cuantitativo. Preliminarmente se obtuvo una correlación  $\rho = -0.329$  ( $p = 0.07$ ), indicando una correlación negativa entre ambas variables, pero no significativa. Además, mediante el análisis de consistencia interna de los datos obtenidos se determinó el grado de confiabilidad de los instrumentos. Se obtuvieron valores muy buenos de confiabilidad de Alpha de Cronbach = 0.921 para el aprendizaje autorregulado y 0.944 para Inteligencia emocional tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2

*Análisis de confiabilidad por consistencia interna para inventario de aprendizaje autorregulado de Lindner, Harris & Gordon v. 4.01 y para el Inventario de BarOn (I-CE). Estudio piloto (n=30)*

<b>Instrumentos</b>	<b>Correlación (<math>\rho</math>) n=30</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
<b>Inventario de aprendizaje autorregulado</b>	-0.329	0.921
<b>Inventario de Bar-On</b>		0.944

### 5.5.3.2 Ejecución

Se recolectó la información de los estudiantes matriculados en el año académico 2019 con al menos una experiencia de repitencia, es decir haber desaprobado al menos un curso en el momento que se realizó la encuesta. Estos datos fueron obtenidos de los registros académicos de la escuela profesional de Odontología de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Los estudiantes seleccionados fueron citados en grupos de 15 por día y posteriormente reunidos en un aula acondicionada con carpetas individuales. El investigador principal fue el encargado de explicar, entregar y supervisar todo el proceso de llenado de ambos cuestionarios. Para iniciar, el investigador explicó de forma resumida el proceso a seguir, iniciando con la entrega de consentimiento informado. El cuestionario fue llenado y recogidos en su totalidad en el aula, después de eso no se tomó en cuenta los que se entregan fuera de ese tiempo y lugar establecido.

## **5.6. Plan de Análisis**

Con los datos recolectados fueron almacenados y organizados en una matriz de datos en Microsoft Excel, que fueron importados por el paquete STATA versión 16 donde se realizaron los análisis descriptivos e inferencial requeridos.

Los puntajes obtenidos de ambas escalas (AU e IE) fueron sumados y agrupados en categorías de acuerdo con lo explicado en la sección de métodos. Estos niveles fueron resumidos por frecuencias y porcentajes y presentados en tablas y gráficos de barras simples y agrupadas, así como grafico de dispersión. Se realizó el análisis exploratorio con la prueba de *Kolmorov-Smirnov* con la finalidad de identificar la normalidad en la distribución de los puntajes obtenidos de ambas escalas.

Para la prueba de hipótesis de correlación se aplicó la prueba no paramétrica de correlación de *Spearman*. Este análisis se realizó entre los puntajes totales de las escalas y entre sus dimensiones de cada instrumento. Se asumió un error tipo I del 5 % y un nivel de confianza del 95%.

## **5.7 Consideraciones éticas**

El proyecto fue aprobado por el comité institucional de ética en investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia con el número de constancia 365-12-19. Se garantizó el cumplimiento del principio bioético de autonomía mediante la firma del consentimiento informado. Anexo 1.

Se explicó a detalle en qué consistía el estudio, señalando el carácter voluntario de participación. Además, se les informó que no había beneficio económico por participación pero que, si ellos al final podrán ser informados vía correo electrónico de los resultados de la encuesta, además de orientarlos para mejorar los aspectos emocionales en caso de que los aspectos ya sea de inteligencia emocional o aprendizaje regulado se muestren insuficientes y requieran asesorías especializadas para abordar el problema.

No existen conflictos de intereses con la institución donde se realizó la investigación lo cual garantiza la objetividad de la información recolectada.

El respeto a la autoría fue abordado siguiendo los lineamientos institucionales de presentación y citación de la UPCH.

Tabla 3.

*Prueba de Kolmogórov-Smirnov para los puntajes obtenidos de aprendizaje autorregulado (N=85)*

	Ejecutiva	Cognitiva	Motivación	Control de ambiente	AU general
<b>Valor prueba</b>	0.075	0.111	0.153	0.097	0.106
<b>p-valor</b>	,200	0.012*	0.000*	0.046*	0.019*

Fuente: elaboración propia

Nota: AU aprendizaje autorregulado; \*Ausencia de normalidad ( $p < 0.05$ )

Tabla 4.

*Prueba de Kolmogórov-Smirnov para los puntajes obtenidos de inteligencia emocional (N=85)*

	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de tensión	Control de ánimo	IE total
<b>Valor prueba</b>	0.080	0.088	0.093	0.122	0.056	0.087
<b>p-valor</b>	,200	0.151	0.069	0.003*	,200	0.156

Fuente: elaboración propia

Nota: IE: Inteligencia emocional; \*Ausencia de normalidad ( $p < 0.05$ )

Tanto en la tabla 3 como en la tabla 4 se muestra el análisis de normalidad y se observa que en ambas variables existen distribuciones no normales ( $p > 0.05$ ), por lo que se decide realizar las correlaciones mediante pruebas no paramétricas. Para el análisis bivariado se utilizó la prueba de correlación de Spearman.

## VI. RESULTADOS

### 6.1 Análisis descriptivo

#### 6.1.1 Información Personal

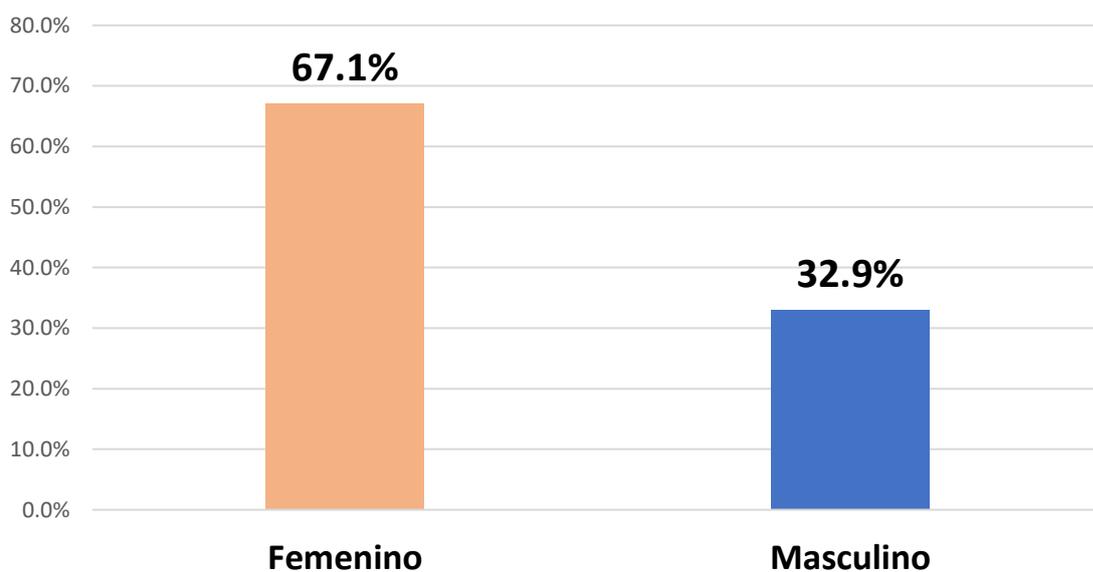
Tabla 5

*Distribución de la muestra de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia (n=85) según sexo*

Sexo	fi	%
Femenino	57	67.1%
Masculino	28	32.9%
Total	85	100.0%

*Fuente: elaboración propia*

En la tabla 5 se observa que la muestra analizada, las mujeres fueron mayoría, representando el 67.1% del total. La figura 1 muestra la misma distribución porcentual-



*Figura 1. Distribución porcentual de la muestra de estudiantes según sexo*

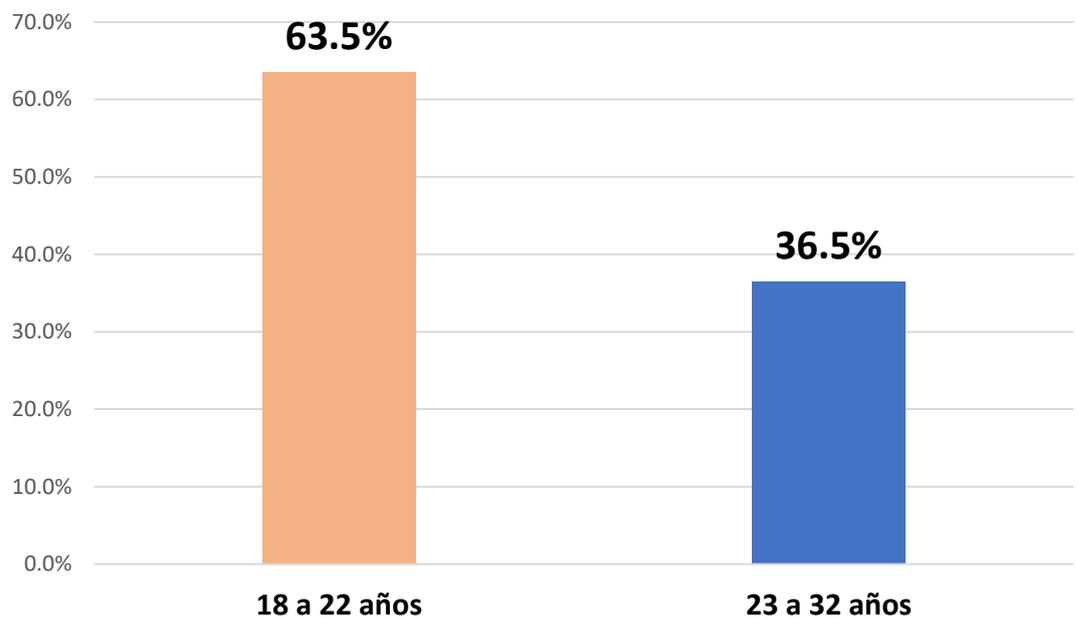
Tabla 6

*Distribución de la muestra de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia (n=85) según edad*

<b>Edad</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
<b>18 a 22 años</b>	54	63.5%
<b>23 a 32 años</b>	31	36.5%
<b>Total</b>	85	100.0%

*Fuente: elaboración propia*

La tabla 6 y figura 2 muestran la distribución de la muestra de acuerdo con la edad donde el 63.5% tenía entre 18 y 22 años.



*Figura 2. Distribución porcentual de la muestra de estudiantes según edad*

### **5.1.2 Resumen descriptivo del Aprendizaje autorregulado e Inteligencia emocional**

### 6.1.2.1 Aprendizaje autorregulado

Tabla 7

*Niveles de aprendizaje autorregulado de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).*

<b>Dimensiones</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
<b>Ejecutiva</b>	25 (29.4%)	58 (68.2%)	2 (2.4%)
<b>Cognitiva</b>	17 (20.0%)	68 (80.0%)	0 (0.0%)
<b>Motivación</b>	34 (40.0%)	49 (57.6%)	2 (2.4%)
<b>Control de ambiente</b>	18 (21.2%)	64 (75.3%)	3 (3.5%)
<b>Aprendizaje autorregulado general</b>	22 (25.9%)	61 (71.8%)	2 (2.4%)

*Fuente: elaboración propia*

La tabla 7 resume los niveles de aprendizaje autorregulado. De forma general el AU fue de nivel medio en el 71.8%, mientras que el análisis por dimensiones evidenció que en la cognitiva y control de ambiente fueron predominantemente de nivel medio, la ejecutiva y de motivación de niveles entre bajo y medio. Se evidencia en tanto a nivel general como en dimensiones el porcentaje de estudiantes con nivel de autorregulación alto fue menor al 4% con ningún estudiante que presentara nivel alto en la dimensión cognitiva. La figura 3 muestra esta distribución porcentual tanto para el global como para cada dimensión

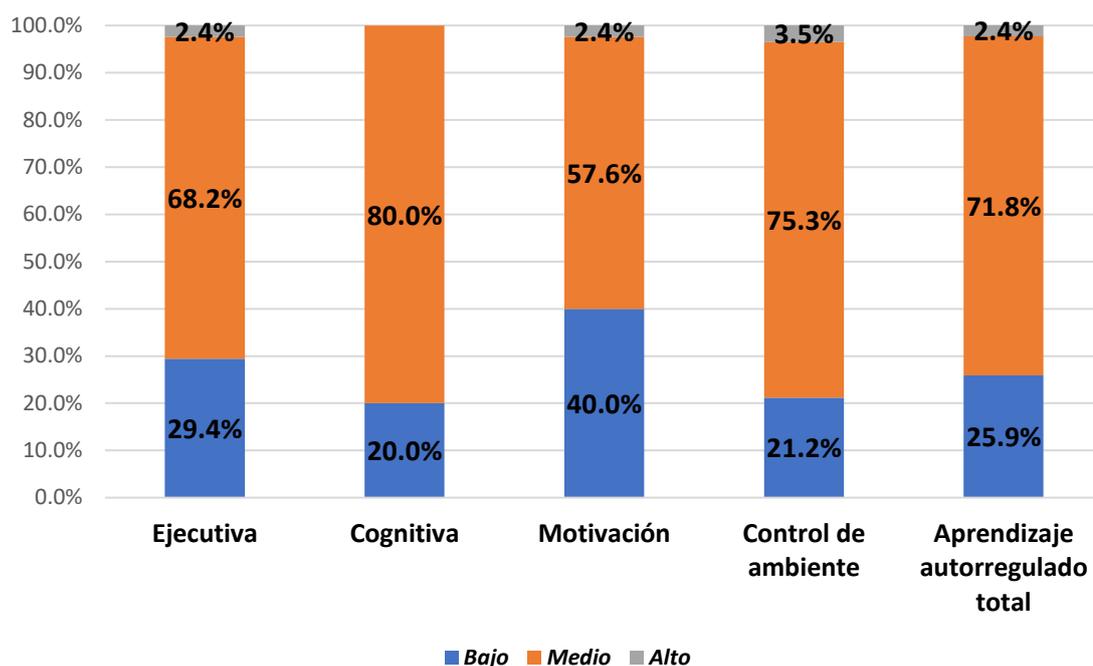


Figura 3. Distribución porcentual de los niveles de aprendizaje autorregulado

Tabla 8

Niveles de aprendizaje autorregulado según sexo de estudiantes de Odontología con antecedente de repetencia en una universidad pública (n=85)

Dimensiones /total	Hombres (n=28)			Mujeres (n=57)		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
<b>Ejecutiva</b>	9(32.1%)	19 (67.9%)	0 (0%)	16 (28.1%)	39 (68.4%)	2 (3.5%)
<b>Cognitiva</b>	2 (7.1%)	26 (92.9%)	0 (0%)	15 (26.3%)	42 (73.7%)	0 (0%)
<b>Motivación</b>	6 (21.4%)	22 (78.6%)	0 (0%)	28 (49.1%)	27 (47.4%)	2 (3.5%)
<b>Control de ambiente</b>	4 (14.3%)	21 (75.0%)	3 (10.7%)	14 (24.6%)	43 (75.4%)	0 (0%)
<b>AU general</b>	5 (17.9%)	23 (82.1%)	0 (0%)	17 (29.8%)	38 (66.7%)	2(3.5%)

Fuente: elaboración propia

AU: aprendizaje autorregulado

La tabla 8 muestra la distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según sexo, que en general fue de nivel medio para el 82.1% de hombres y para el 66.7% para mujeres. En la dimensión cognitiva se observa que ningún hombre ni mujer presentaron nivel alto. En la motivación, la mayoría de los hombres (78.6%) presentaron nivel medio mientras que las mujeres entre nivel bajo (49.1%) y medio (47.4%), con ningún caso con nivel alto. El control de ambiente fue de nivel medio para mujeres y hombres. La figura 4 muestra la distribución porcentual de los niveles tanto global como para cada dimensión del aprendizaje autorregulado de acuerdo con el sexo.

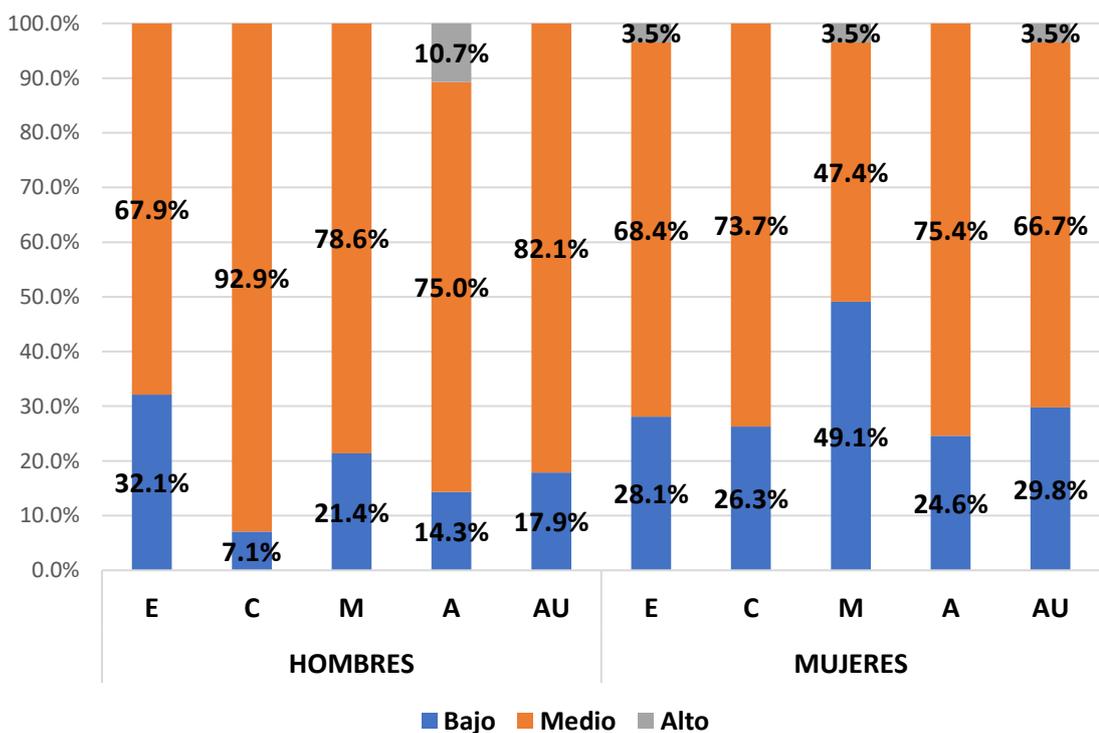


Figura 4. Distribución porcentual de los niveles de aprendizaje autorregulado por dimensión según sexo del estudiante

E: ejecutiva; C: cognitiva; M: Motivacional; A: control de ambiente; AU: Aprendizaje autorregulado general

**Tabla 9**

*Niveles de aprendizaje autorregulado según edad del estudiante de odontología con antecedentes de repitencia*

Edad	Aprendizaje autorregulado			Total
	Bajo	Medio	Alto	
<b>18-22 años</b>	12 (22.2%)	41 (75.9%)	1 (1.85%)	54 (100%)
<b>23-32 años</b>	10 (32.3%)	20 (64.5%)	1 (3.2%)	31 (100%)
<b>Total</b>	22 (25.8%)	61 (71.8%)	2 (2.4%)	85 (100%)

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 muestra la distribución de los niveles de aprendizaje autorregulado según la edad, donde se puede observar que el nivel medio es más frecuente en ambos grupos etarios con distribuciones similares de los otros niveles.

**Tabla 10**

*Niveles de aprendizaje autorregulado según año académico de estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia*

Año académico	Aprendizaje autorregulado			Total
	Bajo	Medio	Alto	
<b>II</b>	0 (0%)	6 (9.8%)	0 (0%)	6 (7.1%)
<b>III</b>	12 (54.5%)	30 (49.2%)	1 (50.0%)	43 (50.6%)
<b>IV</b>	2 (9.1%)	7 (11.5%)	0 (0%)	9 (10.6%)
<b>V</b>	8 (36.4%)	18 (29.5%)	1 (50.0%)	27 (31.8%)
<b>Total</b>	22 (100%)	61 (100%)	2 (100%)	85 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los años académicos, la tabla 10 muestra que del total de estudiantes con antecedentes de repitencia que obtuvieron nivel bajo de aprendizaje autorregulado, el 54.5% pertenecieron a los primeros años de estudio

entre el II y III año; mientras que la mayoría con nivel medio pertenecían a los años del III al V. Solo dos casos presentaron nivel alto de autorregulación.

### 6.1.2.2 Inteligencia emocional

Tabla 11

*Niveles de inteligencia emocional global y por dimensiones de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).*

<b>Dimensiones</b>	<b>Por mejorar</b>	<b>Buena</b>	<b>Muy desarrollada</b>
<b>Intrapersonal</b>	11 (12.9%)	58 (68.3%)	16 (18.8%)
<b>Interpersonal</b>	13 (15.3%)	60 (70.6%)	12 (14.1%)
<b>Adaptabilidad</b>	10 (11.8%)	61 (71.8%)	14 (16.5%)
<b>Manejo de tensión</b>	13 (15.3%)	57 (67.1%)	15 (17.7%)
<b>Ánimo general</b>	11 (12.9%)	62 (72.9%)	12 (14.1%)
<b>IE general</b>	9 (10.6%)	63 (74.1%)	13 (15.3%)

*Fuente: elaboración propia*

*IE: inteligencia emocional*

La tabla 11 muestra la distribución del nivel de inteligencia emocional identificada, presentando el 74.1% buena capacidad emocional general, siendo el mismo nivel hallado para las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión y ánimo general con 68.2%, 70.6%, 71.8%, 67.1% y 72.9% respectivamente. La figura 5 muestra la distribución porcentual de los niveles de inteligencia emocional total y por dimensiones.

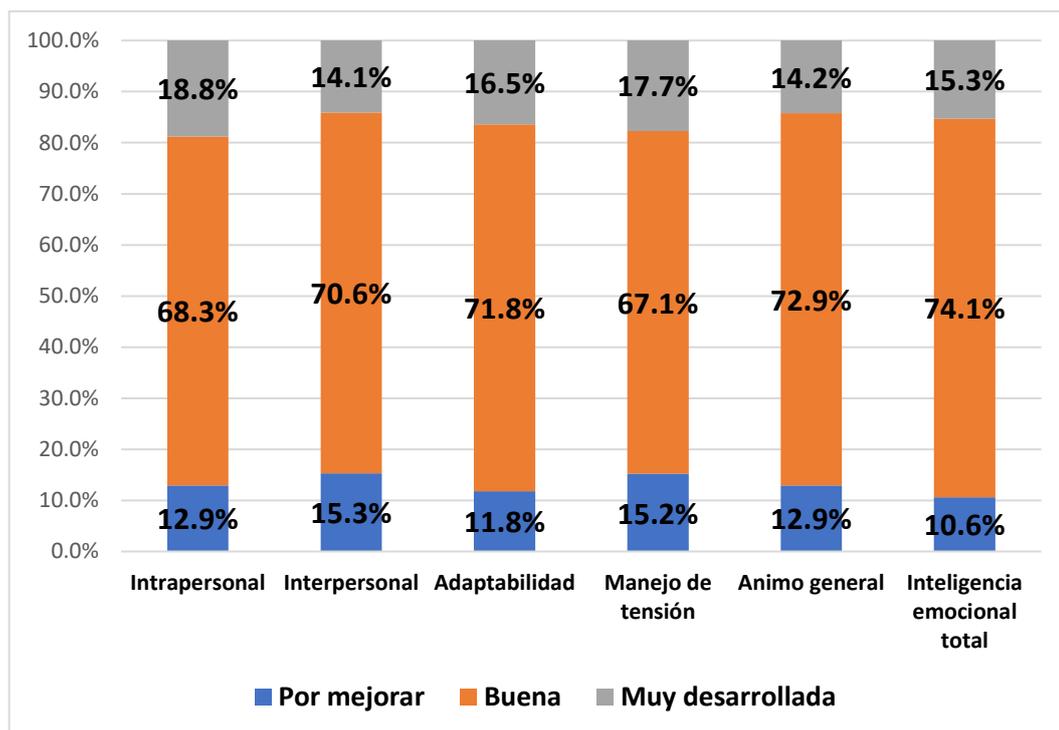


Figura 5. Distribución porcentual de los niveles de Inteligencia emocional

Tabla 12

Niveles de inteligencia emocional según sexo de estudiantes de Odontología con antecedente de repetencia en una universidad pública (n=85).

Dimensiones/total	Hombres (n=28)			Mujeres (n=57)		
	PM	B	MD	PM	B	MD
<b>Intrapersonal</b>	7 (25%)	18 (64.3%)	3 (10.7%)	4 (7%)	40 (70.2%)	13 (22.8%)
<b>Interpersonal</b>	10 (35.7%)	14 (50%)	4 (14.3%)	3 (5.3%)	46 (80.7%)	8 (14%)
<b>Adaptabilidad</b>	7 (25%)	16 (57.1%)	5 (17.9%)	3 (5.3%)	45 (78.9%)	9 (15.8%)
<b>Manejo de tensión</b>	4 (14.3%)	18 (64.3%)	6 (21.4%)	9 (15.8%)	39 (68.4%)	9 (15.8%)
<b>Ánimo general</b>	5 (17.8%)	18 (64.3%)	5 (17.9%)	6 (10.5%)	44 (77.2%)	7 (12.3%)
<b>IE general</b>	6 (21.4%)	18 (64.3%)	4 (15.3%)	3 (5.3%)	45 (78.9%)	9 (15.8)

Fuente: elaboración propia

IE: inteligencia emocional; PM: Por mejorar, B: Buena, MD: Muy desarrollada

PM: por mejorar; B: buena; MD: muy desarrollada

En la tabla 12 se muestra la distribución de los niveles de inteligencia emocional según sexo, donde de forma general y por sexo, el nivel bueno fue la de mayor frecuencia. La figura 6 muestra la distribución porcentual de los niveles de inteligencia emocional total y por dimensiones según el sexo.

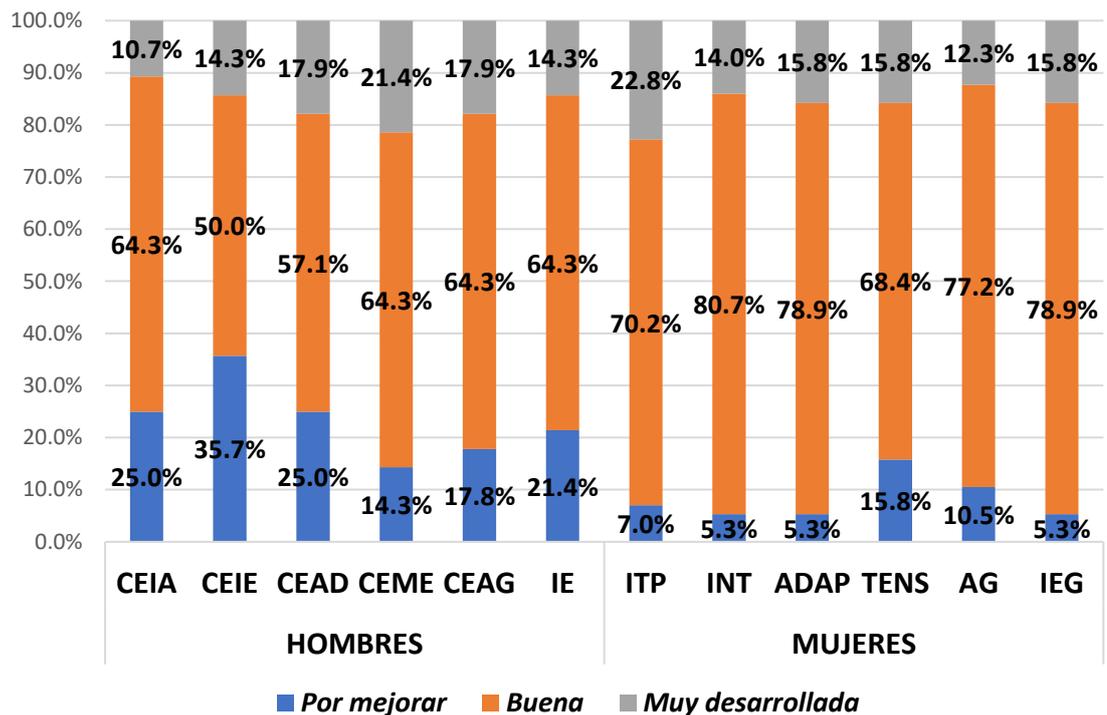


Figura 6. Distribución porcentual de los niveles de Inteligencia emocional general y sus dimensiones según sexo

CEIA: Capacidad emocional intrapersonal; CEIE: capacidad emocional interpersonal; CEAD: Capacidad emocional de Adaptabilidad; CEME: capacidad emocional de manejo del estrés; CEAG: Capacidad emocional de ánimo general; IE: inteligencia emocional general

Tabla 13

*Niveles de inteligencia emocional según edad de estudio de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).*

Edad	Inteligencia emocional			Total
	Por mejorar	Buena	Muy desarrollada	
18-22 años	8 (14.8%)	40 (74.1%)	6 (11.1%)	54 (100%)
23-32 años	1 (3.2%)	23 (74.2%)	7 (22.6%)	31 (100%)
Total	9 (10.6%)	63 (74.1%)	13 (15.3%)	85 (100%)

El análisis de distribución de los niveles de IE, muestra que la capacidad por mejorar se presenta con mayores porcentajes los estudiantes de entre 18 y 22 años, mientras que en el grupo de 23 a 32 años solo se presentó un caso. También se observa que la IE muy desarrollada se presenta en mayor porcentaje en el grupo de 23 a 32 años. Tabla 13

Tabla 14

*Niveles de inteligencia emocional según año de estudio de estudiantes de Odontología con antecedente de repitencia en una universidad pública (n=85).*

Año académico	Inteligencia emocional			Total
	Por mejorar	Buena	Muy desarrollada	
II	0 (0%)	5 (83.3%)	1 (16.7%)	6 (100%)
III	6 (13.9%)	33 (76.4%)	4 (9.3%)	43 (100%)
IV	1 (11.1%)	7 (77.8%)	1 (11.1%)	9 (100%)
V	2 (7.4%)	18 (66.7%)	7 (25.9%)	27 (100%)
Total	9 (10.6%)	63 (74.1%)	13 (15.3%)	85 (100%)

La distribución de los niveles de IE de acuerdo con el año académico, muestra que en todos los años predomina la capacidad emocional buena y muy desarrollada para

los años III al V. No se presentaron casos de capacidad emocional por mejorar en los estudiantes del II año. Tabla 14

## 6.2 Análisis inferencial-Prueba de hipótesis

La tabla 15 muestra el análisis de puntajes totales del Aprendizaje autorregulado que fueron relacionados con los de Inteligencia Emocional, hallando se correlación inversa significativa ( $\rho=-0,342$ ;  $p<0.001$ ), es decir que a medida que aumentan los valores de inteligencia emocional parece que el aprendizaje autorregulado disminuye, sin embargo, esta relación es de intensidad baja. La figura 7 muestra esa relación inversa donde los puntajes más altos del aprendizaje autorregulado se relacionan con valores más bajos de la inteligencia emocional.

Tabla 15

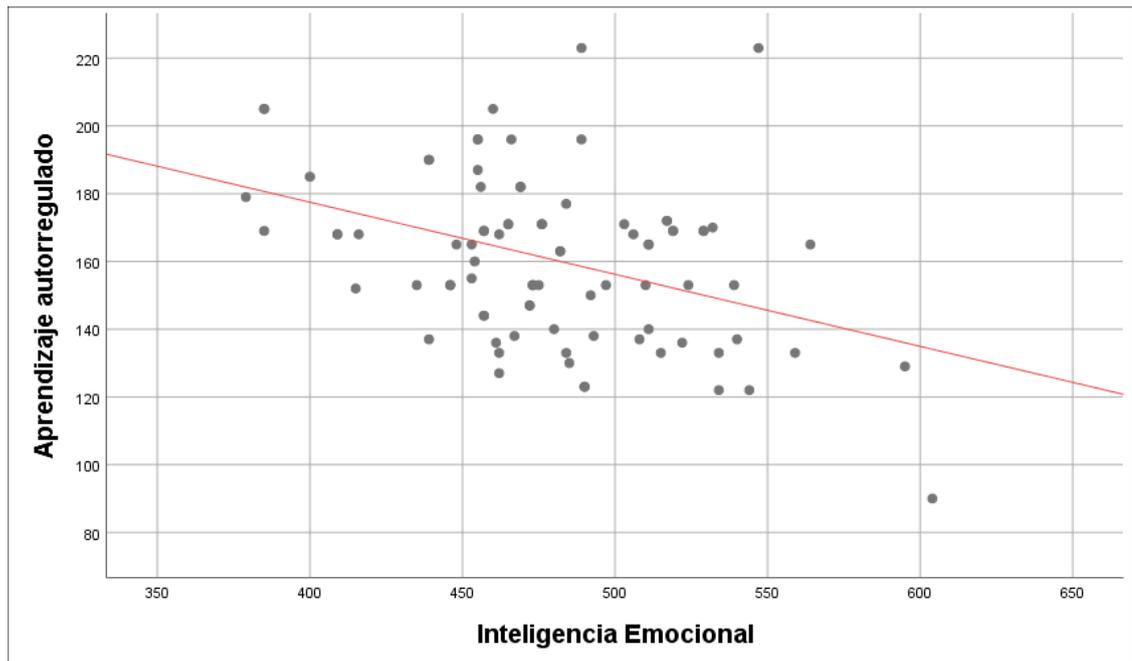
*Correlación de la suma de puntajes totales entre Aprendizaje autorregulado e Inteligencia emocional*

Correlación	Aprendizaje autorregulado		
	Rho	p-valor	n
Inteligencia emocional	-0,342 <sup>a</sup>	0,001*	85

Fuente: elaboración propia

rho: Coeficiente de correlación de Spearman; <sup>a</sup>Correlación lineal monótona inversa;

\*correlación significativa ( $p<0.05$ )



*Figura 7. Dispersión de los valores para suma de puntajes de Aprendizaje autorregulado e Inteligencia emocional*

Al correlacionar los puntajes totales del aprendizaje autorregulado con la puntuación de cada dimensión para Inteligencia emocional, todas las dimensiones presentaron correlación inversa significativa ( $p < 0.05$ ). Tabla 16. Estas correlaciones fueron significativamente más fuertes con la dimensión intrapersonal ( $\rho = -0,324$ ;  $p = 0.002$ ) y la adaptabilidad ( $\rho = -0,338$ ;  $p = 0.002$ ).

Tabla 16

*Correlación de la suma de puntajes totales entre Aprendizaje autorregulado y las dimensiones de Inteligencia emocional*

		Inteligencia emocional				
		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo general
<b>Aprendizaje autorregulado</b>	<b>Rho</b>	-0,324	-0,250	-0,338	0,253	-0,234
	<b>p-valor</b>	0,002**	0,021*	0,002**	0,02*	0,031*
	<b>n</b>	85	85	85	85	85

Fuente: elaboración propia

Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; \*significancia  $p < 0.05$ ; \*\* significancia  $p < 0.01$

La tabla 17 muestra el análisis de correlación por cada dimensión de ambas variables, muestran que la relación es inversa para cada par analizado ( $p < 0.05$ ) con excepción de las correlaciones entre la dimensión cognitiva e intrapersonal ( $p = 0.079$ ), cognitiva con ánimo general, motivación con adaptación ( $p = 0.07$ ) y motivación con tensión ( $p = 0.30$ ).

Tabla 17

*Correlación entre las dimensiones del aprendizaje autorregulado y las dimensiones de la inteligencia emocional*

Aprendizaje autorregulado	Correlación	Inteligencia emocional					Total
		Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de ánimo general	
<b>Ejecutivo</b>	<b>Rho</b>	-0.3062	-0.3026	-0.2999	-0.249	-0.2845	-0.3431
	<b>p-valor<sup>+</sup></b>	0.0044*	0.0049*	0.0053*	0.0216*	0.0083*	0.0013*
<b>Cognitivo</b>	<b>Rho</b>	-0.277	-0.1915	-0.3816	-0.2638	-0.1451	-0.3172
	<b>p-valor<sup>+</sup></b>	0.0103*	0.0791	0.0003*	0.0147*	0.1852	0.0031*
<b>Motivación</b>	<b>Rho</b>	-0.3106	-0.2907	-0.1926	-0.1134	-0.2653	-0.2967
	<b>p-valor<sup>+</sup></b>	0.0038*	0.007*	0.0773	0.3013	0.0141*	0.0058*
<b>Control de ambiente</b>	<b>Rho</b>	-0.3896	-0.3273	-0.401	-0.3113	-0.2984	-0.4283
	<b>p-valor<sup>+</sup></b>	0.0002*	0.0022*	0.0001*	0.0037*	0.0055*	0.0000*

*Fuente:* elaboración propia

*\*Correlación significativa ( $p < 0.05$ ), +prueba correlación de Spearman*

## VII. DISCUSIONES

La presente investigación se realizó con el propósito principal de identificar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional. Para tal fin se utilizaron instrumentos validados con muestra universitaria peruana. Previo a la ejecución, se realizó un estudio piloto con 30 estudiantes para poder analizar la consistencia interna de las respuestas en la muestra analizada cuyos valores fueron buenos para ambos instrumentos.

Durante el estudio piloto se presentaron múltiples dificultades en cuanto a la aplicación de los cuestionarios, ya que algunos estudiantes los consideraban muy extensos y preferían llevárselo a casa para poder llenarlos. Sin embargo, se observó que no se llenaba de forma completa los ítems, así como los datos personales. Todos estos problemas identificados fueron abordados para la recolección final de los datos donde a cada participante se le supervisó durante el llenado de los cuestionarios, algo que tomo varios meses para poder completar la muestra.

Los estudiantes con repitencia forman parte de un grupo poblacional vulnerable y que generalmente está afectado emocionalmente, pues han experimentado fracasos académicos, algunas veces reiterados, y que, de acuerdo con la evidencia, podrían desarrollar desequilibrios emocionales, baja motivación, ansiedad y baja autoestima relacionada a su vida académica. Estos problemas, sumados a los personales y de otras estrategias de aprendizaje, complicarían el proceso de reinserción adecuada a la dinámica del proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un riesgo de abandono o deserción.

Para el caso de carreras de ciencias de la salud, esta problemática se hace más compleja, por la alta carga académica tanto teórica y práctica, sumado a la

presión constante de tener un rendimiento óptimo, que intensificarían la problemática en los estudiantes con antecedentes de repitencia. La importancia de estudiar aspectos de autorregulación e inteligencia emocional se ha relevantes, pues es necesario considerar a los estudiantes con repitencia como un grupo especial y que podrían tener características socioemocionales y habilidades de aprendizaje distintas a la población general de estudiantes universitarios. Además, la identificación de capacidades emocionales y habilidades de autorregulación nos permitirían identificar niveles que requieren mayor o menor atención, que podrían ser abordados aplicando políticas universitarias, enfatizando en las tutorías focalizadas y personalizadas en este grupo vulnerable, con el propósito de garantizar la retención de los estudiantes y evitar la deserción.

Los resultados revelan que los estudiantes universitarios de odontología con antecedentes de repitencia presentan niveles bajos y medio de aprendizaje autorregulado en el 97.6%. Son resultados esperados para el caso de estudiantes con antecedentes de repitencia, ya que el AU es un factor clave para el logro de objetivos académicos y su deficiencia tendría efecto negativo en los estudiantes que no lograr desarrollarlo adecuadamente (Apablaza et al., 2024; Chan et al., 2024; Khan et al., 2020).

Además, se observaron diferencias entre hombres y mujeres para el AU, donde el análisis por dimensiones mostro que estas solo se daban para la dimensión motivacional, donde las mujeres parecen responder mejor a los procesos pues tendrían más desarrollado sus creencias y cuestiones de motivación personal, atribuyéndolas siempre hacia el logro de sus metas. Esto les permitiría adquirir mejores estrategias de aprendizaje importantes para procesar mejor la información,

tal como lo menciona Zimmerman (2000). Esto es un hallazgo nuevo que difiere de lo mencionado el estudio de (Liu et al., 2021), que reporta mejores puntajes de las mujeres en todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Esto nos sugiere que las mujeres presentarían mejor autorregulación de sus aprendizajes, presentando mayores niveles de motivación respecto a los hombres y que manejarían mejor estos aspectos. Estos resultados preliminares nos orientan a nueva hipótesis respecto a cómo los contextos sociales pueden y en qué medida modular y modificar aspectos de autorregulación. Por otro lado, nuestro estudio, tiene una población específica con antecedentes de repitencia y fracaso académico, donde parece que los hombres pueden autocontrolar mejor sus estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, nuevos hallazgos en nuestro estudio revelan que, del total de estudiantes con niveles bajos de aprendizaje autorregulado, el 54.5% pertenecían a los primeros años académicos (II y III), mientras que porcentaje similar de 45.5% se eran de los últimos años, lo que estaría indicando que los estudiantes ingresan con habilidades de autorregulación deficientes, y que, para el caso de los repitentes, este no mejora en el transcurso de los años. Para el caso de los estudiantes que presentaron niveles medio de autorregulación, parece que este es más frecuente en el tercer año y que se relacionaría con el inicio de actividades clínicas propias de la carrera. Además, en el quinto año parece incrementarse y que reflejaría mayores exigencias académicas y clínicas. En general, solo dos estudiantes alcanzaron niveles altos de autorregulación.

Para el caso de la IE, los hallazgos muestran niveles buenos y muy desarrollados de inteligencia emocional en el 84.7% de la muestra analizada. El análisis por edad muestra que los estudiantes entre 18 a 22 años presentan capacidad

emocional por mejorar en su mayoría, mientras que los mayores de 22 presentaron capacidad emocional muy desarrollada en más de la mitad. Esto sugiere que la edad influiría en la mejora de sus habilidades de enfrentamiento de sus propias emocional y la de su entorno. Esto se evidencia también en el análisis por año académico donde los estudiantes a partir del tercer año académico parecen mejorar su capacidad emocional, tal vez, por experiencia y mayores conocimientos de la carrera. De esta forma los estudiantes con repitencia estarían mejorando su inteligencia emocional a medida que van pasando los años.

Nuestros resultados muestran que los puntajes de Inteligencia emocional y los de Aprendizaje autorregulado se correlacionaban significativamente de forma inversa ( $\rho = -0.354$ ;  $p < 0.05$ ), comprobándose nuestra hipótesis general. Sin embargo, la relación hallada revela que un mayor desarrollo de autorregulación se correspondería a menor capacidad emocional y viceversa. Estos hallazgos no concuerdan con la teoría planteada por Zimmerman (2000) quien sostiene que aspectos como la metacognición, la motivación y la conducta autorregulada estarían estrechamente ligadas a la capacidad emocional de los estudiantes para gestionar adecuadamente sus emociones y enfrentarse a desafíos de su entorno académico.

Para el caso de los estudiantes con repitencia, los que desarrollaron sus aspectos de autorregulación de forma adecuada, lo podrían haber logrado de forma compensatoria, priorizando las competencias cognitivas y conductuales a expensas del control emocional. Otros factores como los sociodemográficos podrían estar influenciando a que este tipo de estudiantes no vinculen estos dos aspectos o que estén afectando que se desarrollen adecuadamente, lo que se ve reflejado en una baja correlación.

El aprendizaje autorregulado es un factor clave para lograr el éxito académico en estudiantes universitarios, el cual les permite establecer metas, planificar sus aprendizajes y monitorear sus avances (Pintrich, 2000). Pero para lo estudiante con repitencia los hallazgos estarían revelando que un mayor nivel de inteligencia emocional no correspondería a mejor autorregulación que podría afectar de forma negativa en su rendimiento académico y bienestar general. Esto estaría vinculado con estudios que sugieren que los estudiantes con antecedentes de repitencia desarrollan estrategias de aprendizaje mucho más estructuradas, pero a expensas del aspecto emocional que estaría deteriorado como consecuencias de los fracasos académicos experimentados.

La relación hallada en nuestro estudio nos sugiere una nueva hipótesis que existen otros factores asociados, que estarían actuando en forma conjunta y modificarían las respuestas de estas variables analizadas. De tal forma, que al analizar los factores relacionadas a rendimiento académico o logro de metas académicas, se deberían tener en cuenta varios factores para identificar el real aporte de cada uno de ellos y de este modo se puede mejorar la comprensión teórica de estas relaciones muchas veces complejas. Así mismo, la existencia de diferencias entre estudiantes con y sin antecedente de repitencia o destacados.

Los resultados obtenidos concuerdan con el estudio de Karimpour et al. (2018) quienes hallaron una correlación significativa e inversa pero menor ( $r=-0.18$ ;  $p=0.01$ ) a nuestro estudio. A pesar de usar diferentes instrumentos y una población de universitarios en general, los hallazgos similares podrían sugerir que tanto el aprendizaje autorregulado como inteligencia emocional se han desarrollado durante la infancia de forma independiente y que para el caso de los estudiantes con

antecedentes de repitencia no estarían relacionados, ya que sus emociones y control de estas las relacionarían con otros aspectos socio conductuales. Sin embargo, la baja autorregulación estaría reflejándose en otros aspectos latentes como el rendimiento académico que es lo característico en estos estudiantes.

Para los autores Dianah & Oktariza (2024), la inteligencia emocional hallada en el grupo de estudiantes analizada fue de nivel moderado mientras que la autorregulación del aprendizaje fue también moderado. Esto difiere con nuestros hallazgos que revelan buena inteligencia emocional, pero bajo nivel de autorregulación. Para este grupo de estudiantes, la formación académica de nivel secundario que suele ser más supervisada en ambos aspectos tanto académicos como psicoemocionales podría influir de tal forma que estén relacionándose entre sí. El desarrollo de habilidad emocionales para enfrentar su entorno estaría jugando un papel importante en su autorregulación que les conduciría a cumplir sus metas de forma efectiva.

Para los estudio reportados por Cosi Cruz et al. (2023), así como el de Zhoc et al (2018), los estudiantes universitarios analizados no estarían autorregulando de forma eficaz sus aprendizajes, lo que se relaciona directamente con el bajo desarrolla de inteligencia emocional. Este contexto, ambas variables presentaron niveles bajos de desarrollo que estarían influenciados por otros factores inherentes al contexto sociocultural. Sin embargo, estos autores, también identificaron una relación directa con una alta correlación, contraria a lo reportado en nuestro estudio. Del mismo modo lo reportado por Duran (2017), revelan la existencia de una relación entre ambas variables en estudiantes de educación inicial de forma general sin realizar estratificaciones por algún factor. El nivel de correlación variar si se

analizara por estratos y poder identificar como en nuestro caso si estos valores y correlación se mantienen en estudiantes con retraso académico.

La tesis reportada por Duran (2017), identifico una relación directa entre aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional. Este estudio utilizó instrumentos iguales al nuestro y el tamaño de muestra analizada fue similar. Sin embargo, el contexto difiere en el tipo de institución y el sexo que fueron en su totalidad conformada por mujeres. Los hallazgos reportados difieren respecto al nivel de aprendizaje autorregulado, que en su mayoría presento niveles altos y de inteligencia emocional presentada, con niveles entre medio y bajo, mientras que nuestro estudio en la muestra de mujeres con antecedentes de repitencia mostros niveles de bueno y muy desarrollada la capacidad emocional. Al analizar los resultados de las correlaciones entre AU e IE, el nivel de intensidad de esta relación es similar a nuestro estudio, pero de forma inversa, lo que también se evidencio en el análisis por cada una de las dimensiones de AU. Otra vez se muestra que al analizar a la muestra en general sin considerar el factor de antecedentes académicos como el de repitencia, la correlación para direccionarse de forma positiva, sin embargo, esta no es fuerte, que seri un indicativo de baja evidencia de la relación y que se necesitaría delimitar la población o realizar análisis estratificado considerando estos factores académicos.

El estudio reportado por Cosi Cruz et al. (2023), revelan niveles tanto de AU e IE entre medios y altos, algo que coincide plenamente con nuestros resultados, considerando que loa autores mencionados utilizaron una muestras más grande de 344 pero sus criterios no fueron muy delimitados considerando aspectos generales para su inclusión. Sin embargo, la correlación que reportaron fue moderada con

valor general de 0.67, un valor demasiado alto considerando que no se analizó otros factores y que, de acuerdo con la teoría actual, el aprendizaje autorregulado está modulado por múltiples factores como el cognitivo, la calidad motivacional, autonomía, metas estructuradas y expectativas sociales (Albelbisi & Yusop, 2019; Dong et al., 2024).

En general se comprobó la hipótesis de la correlación entre el aprendizaje autorregulado y la capacidad emocional medidas a través de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarios con antecedentes de fracaso académico identificados por registrar al menos un evento de repitencia de al menos un curso. Si bien no se formuló hipótesis de diferencia según sexo, se revela que las mujeres presentan mejora autorregulación cognitiva y que presentan mayor capacidad emocional en todas las dimensiones de la inteligencia emocional. La correlación hallada es inversa y débil, lo que indica que por algún motivo los estudiantes con repitencia se adaptan y autorregulan por compensación y que no involucran sus aspectos emocionales para sus actividades académicas. Esto no es claro, sin embargo, es una evidencia que nos orienta a desarrollar nuevos estudios que involucren análisis multifactoriales en esta población que muchas veces no es identificada adecuadamente, considerando que responde igual a los otros estudiantes.

En base a estos resultados se hace énfasis en la identificación temprana, desarrollo y monitoreo de aspectos emocionales y de regulación de los aprendizajes para poder tomar acciones preventivas que eviten o mitiguen el riesgo de repitencia y/o abandono de la carrera, eventos que tienen impacto negativo en la persona, las instituciones educativas y la sociedad y el estado.

## VIII. CONCLUSIONES

1. El aprendizaje autorregulado de los estudiantes de odontología con antecedentes de repitencia fue de nivel entre bajo y medio, tendencia que se repitió en cada una de sus dimensiones. Se resalta que menos del 4% de los estudiantes presento nivel alto de autorregulación de sus aprendizajes.
2. Respecto al sexo, los hombres con antecedente de repitencia presentaron similares niveles de aprendizaje autorregulado y en cada una de sus dimensiones, con excepción de la motivacional, donde las mujeres presentaron niveles más altos.
3. Respecto al año académico, el aprendizaje autorregulado fue de nivel bajo tanto en los primeros años como en los últimos. Además, la tendencia de nivel medio de autorregulación parece ser más alto en el tercer año y el último, que coinciden con el inicio y el final de las clínicas y por ende mayor exigencia académica.
4. El análisis de la inteligencia emocional en estudiantes con antecedente de repitencia, revelo capacidad emocional buena y muy desarrollada, lo que también se evidencio en cada una de sus dimensiones.
5. Respecto al análisis por sexo, la inteligencia emocional fue mayor en las mujeres, esto en análisis global y por cada una de sus dimensiones.
6. La inteligencia emocional parece mejorar a medida que se va aumentando el año académico. La capacidad emocional por mejorar se presenta en los primeros años y la capacidad emocional buena y muy desarrollada parece ser mayor en los años a partir del tercero al quinto.

7. Se identificó una correlación negativa y de baja intensidad entre el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional de los estudiantes, lo que revelaría la influencia de otros factores no controlados en este estudio.
8. Esta correlación negativa también se halló en el análisis del aprendizaje autorregulado general con cada una de las dimensiones de inteligencia emocional.

## **IX. RECOMENDACIONES**

1. Ampliar el estudio a otras instituciones de educación superior realizando comparaciones entre carreras profesionales.
2. Realizar comparaciones con estudiantes sin antecedentes de repitencia y/o destacados.
3. Ampliar el estudio incluyendo otros factores tanto personales como sociodemográficos, generando modelos multivariados para mejorar la comprensión de estas relaciones.
4. Identificar, intervenir y realizar seguimientos a los estudiantes con bajos niveles de aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional durante los años de carrera con la finalidad de disminuir eventos negativos como repitencia o deserción universitaria.
5. Realizar estudios para identificar los niveles de aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional en docentes universitarios y relacionarlos con otros factores no cognitivos.

## X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar. (2023). *Inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional de Huancavelica, 2021*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/151e9db8-e7b7-4819-8f88-88d9f1d3cc46>
- Heredia Alarcón, Manuel, Andía Ticona, Marcelino, Ocampo-Guabloche, Helder, Ramos-Castillo, José, Rodríguez Caldas, Amado, Tenorio, Catalina, & Pardo Ruiz, Karim. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, 57-61. <https://doi.org/10.15381/anales.v76i1.10972>
- Albelbisi, N., & Yusop, F. (2019). Factors Influencing Learners' Self –Regulated Learning Skills in a Massive Open Online Course (MOOC) *Environment. Turkish Online Journal of Distance Education*, 20, 1-16. <https://doi.org/10.17718/tojde.598191>
- Apablaza, C. G. C., Salinas, P. P., Venegas-Ramos, L., & Lira, M. M. (2024). The influence of self-efficacy on academic goals and the mediating role of self-regulation of learning in a sample of university students. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.597871>
- Álvarez, E., Madrid, D. & Rodríguez, M. (2017). *Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado 11 de una institución distrital de Cartagena de Indias*. [Tesis de grado, Universidad de San Buenaventura].

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3990/1/Relaci%C3%B3n%20entre%20autorregulaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje\\_Elsy%20Alvarez%20R\\_2017.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3990/1/Relaci%C3%B3n%20entre%20autorregulaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje_Elsy%20Alvarez%20R_2017.pdf)

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*; 18: 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence*. En R. Bar-On, & J. D. Parker, Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass
- Braxton, J. M., Johnson, R. M. y Shaw-Sullivan, A. (1997). *Appraising Tinto's theory of college student departure*. En J. C. Smart (Ed), Higher Education Handbook of theory and research. NY, EE. UU.: Agathon
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Deú.
- Camargo, P. (2018). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes del 3er año de una facultad de Educación en Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/442>
- Chan, S. W., Looi, C.-K., Ahmad, M., & Ismail, F. (2024). Self-Regulated Learning and Academic Achievement among University Students in Online Learning Environments. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 59, 192-206. <https://doi.org/10.37934/araset.59.2.192206>

- Cosi Cruz, E., Peña Miranda, C. A., Silarayan Ruiz, L. A., Espinosa Herrera, E., Cruz Huallpara, A. A., Cosi Cruz, E., Peña Miranda, C. A., Silarayan Ruiz, L. A., Espinosa Herrera, E., & Cruz Huallpara, A. A. (2023). Relación entre competencias emocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1815-76962023000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962023000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Dagal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Relationship between the Level of Metacognitive Awareness, Self-Directed Learning Readiness and Academic Achievement of Preschool Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2533-2540.
- Dávila Morán, R. C., Agüero Corzo, E. del C., Portillo Rios, H., Quimbita Chiluisa, O. R., Dávila Morán, R. C., Agüero Corzo, E. del C., Portillo Rios, H., & Quimbita Chiluisa, O. R. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 421-427.
- Dianah, L., & Oktariza, S. (2024). The effect of Emotional Intelligence on student Self Regulated Learning. *Journal Civics And Social Studies*, 8(1).  
<https://doi.org/10.31980/journalcss.v8i1.984>
- Diaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].  
<http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7679>

- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dong, X., Yuan, H., Xue, H., Li, Y., Jia, L., Chen, J., Shi, Y., & Zhang, X. (2024). Factors influencing college students' self-regulated learning in online learning environment: A systematic review. *Nurse Education Today*, 133, 106071. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106071>
- Dueñas, J. (2021). Evidencias psicométricas del inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On Ice en adolescentes de Lima Sur. *Acta Psicológica Peruana*, 6 (2), 157-170. <https://doi.org/10.56891/acpp.v6i2.355>
- Duran, J. (2017). *Aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional de las estudiantes de Educación Inicial 2016 de la IEsp Emilia Barcia Boniffatti*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Lima-Perú]. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7725/Dur%C3%A1n\\_FJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/7725/Dur%C3%A1n_FJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ernst, C., Arán, V., & Lemos, V. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Unian des Episteme*, 9(4), 534-562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630180>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, L. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. En Rama, C., Didou-Aupetit, S., Fernandez-Lamarra, N., Facundo, A.,

Rodriguez, F. (Eds), Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el caribe (pp. 156-168). Caracas: IESALC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149434>

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Hernandez, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17 (49): 146-160. Doi:

[dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001](https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001)

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-08.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>

Izaguirre Bordelois, Marioneya, Veliz Zevallos, Ingebord, & López Arística, Lidia. (2019). Repitencia y deserción en estudiantes de Medicina de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *EDUMECENTRO*, 11(4), 20-36. Recuperado en 08 de julio de 2025, de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-)

[28742019000400020&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000400020&lng=es&tlng=es)

Karimpour, S., Sayad, A., & Sheibani, K. A. (2018). A negative correlation between self-regulation learning strategies and emotional intelligence: A

new finding. *Researcher Bulletin of Medical Sciences*, 23(1).

<https://journals.sbmu.ac.ir/index.php/rbms/article/view/26621>

Khan, Y., Shah, M., & Sahibzada, H. (2020). Impact of Self-Regulated Learning Behavior on the Academic Achievement of University Students. *FWU Journal of Social Sciences*, 14, 117-130.

[https://journal.sbbwu.edu.pk/FWU\\_Journal\\_july2020/10.%20Impact%20of%20self-](https://journal.sbbwu.edu.pk/FWU_Journal_july2020/10.%20Impact%20of%20self-)

[regulated%20learning%20behavior%20on%20the%20academic.pdf](https://journal.sbbwu.edu.pk/FWU_Journal_july2020/10.%20Impact%20of%20self-regulated%20learning%20behavior%20on%20the%20academic.pdf)

Liu, X., He, W., Zhao, L., & Hong, J.-C. (2021). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning During the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>

Ludeña, D. E. H. M. I. R., Agurto, D. E. M. A. C., & Esteves, D. E. R. V. A. (2024). La Educación Superior Universitaria y el Crecimiento Económico en el Perú 1990-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), Article 5.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13843](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13843)

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 432-442.

<https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R.J. Sternberg (ed.): Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>

- Mayer, J. D., Ed. (2001). *A field guide to emotional intelligence*. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia, Psychology Press.  
<https://psycnet.apa.org/record/2001-05487-001>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). “*What is emotional intelligence?*” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>
- Navea Martín, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: Recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú].  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2904/Norabuena\\_pr.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2904/Norabuena_pr.pdf?sequence=1)
- Okwuduba, E. N., Nwosu, K. C., Okigbo, E. C., Samuel, N. N., & Achugbu, C. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3).  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>

- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. Obtenido de [http://www.psychometriclab.com/admins/files/EJP%20%282001%29%20-%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/EJP%20%282001%29%20-%20T_EI.pdf)
- Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14—*The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imag. Cogn. Persona.*, 9, 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salleh, U. K. M., Zulnaidi, H., Rahim, S. S. A., Bin Zakaria, A. R., & Hidayat, R. (2019). Roles of Self-Directed Learning and Social Networking Sites in Lifelong Learning. *International Journal of Instruction*, 12(4), 167-182.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1230083>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Mexico: Prentice Hall
- Smith, C. (2016). Self-directed learning: A toolkit for practitioners in a changing higher education context. *Innovations in Practice*, 10(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.24377/LJMU.iip.vol10iss1article55>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú.

<https://cdn.www.gob.pe/>

[uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf](#)

Thronthike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *J Educ Psychol*, 27, 231-233. <https://doi.org/10.1037/h0059840>

Ugarriza, N (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4 (004), 129-160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>

Ugarriza, N. (2006). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de baron ICE: NA, en niños y adolescentes*. Manual técnico. Libro amigo.

Valadez, M., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3545922>

Vera Vélez, J. L., & Mejía Ruperti, L. M. . (2024). Factores emocionales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes . Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE. ISSN: 2600-6030, 7(13), 1–15. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0001>

Villegas, B. R., Núñez Lira, L. A., Villegas, B. R., & Núñez Lira, L. A. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923>

Vizcaino-Escobar, A. E., Céspedes-Rodríguez, H. T., Matos-Matos, A. G., Sáez-Delgado, F., Olena-Klimenko, José Alberto, Vizcaino-Escobar, A. E., Céspedes-Rodríguez, H. T., Matos-Matos, A. G., Sáez-Delgado, F., Olena-Klimenko, & José Alberto. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1684-18242024000100116&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1684-18242024000100116&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Zhoc, K. C. H., Chung, T. S. H., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982-1004.

<https://doi.org/10.1002/berj.3472>

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

<https://psycnet.apa.org/record/1997-07777-002>

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3). doi:

10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, BJ, y Martinez-Pons, M. (1990). Diferencias estudiantiles en el aprendizaje autorregulado: relación entre el curso, el sexo y la superdotación con la autoeficacia y el uso de estrategias. *J. Educ. Psychol.* 82, 51–59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51

*Psychol.* 82, 51–59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51

Zimmerman, BJ (2000). “Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, en *Handbook of Self-Regulation*, eds. M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner, Academic Press, 13–19.

<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, pp. 541-546. Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

## **XI. ANEXOS**

### **Anexo 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

**Título del estudio:**

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO E INTELIGENCIA EMOCIONAL  
DE ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA CON ANTECEDENTES DE  
REPITENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA**

**Investigador:**

Freddy Ronald Valdez Jurado

**Institución:**

Universidad Peruana Cayetano Heredia

**Propósito del estudio:**

Lo estamos invitando a participar en un estudio para identificar la posible relación entre la inteligencia emocional que predomina en usted y la aplicación de estrategias de aprendizaje de autorregulación.

La inteligencia emocional es una característica de cada persona que revela la forma como enfrenta sus propias emociones y las de su entorno con el objetivo de alcanzar sus metas tanto académicas como personales. Por otra parte, el aprendizaje autorregulado consiste en una serie de habilidades, competencias y factores actitudinales y emocionales que hacen del estudiante o la persona en general, pueda ser responsable de su propio aprendizaje.

Este es un estudio realizado como requisito para la obtención del grado académico correspondiente de la maestría en *Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior de la universidad en mención*.

**Procedimiento:**

Si decide participar en el estudio deberá contestar dos cuestionarios, los cuales están divididos en:

1. Aprendizaje autorregulado: consta de 60 ítems los cuales tienes posibilidad de respuesta del 1 al 5 (ver modelo)
2. Inteligencia emocional: Consta de 133 ítems con respuestas del 1 al 5 (Ver modelo).

Los cuestionarios serán aplicados en un salón de clases y tendrán una duración máxima de 15 minutos para ser llenados.

Si lo considera, puede realizar algunas consultas en base a las preguntas de los cuestionarios a los encuestadores.

**Riesgos:** El estudio no implica ningún tipo de riesgo, ya que no habrá ningún tipo de manipulación o contacto con la persona participante.

**Beneficios:** El beneficio que se desprenderá será en base a los resultados obtenidos, los que se les hará de su conocimiento de forma personal.

Asu vez se les entregará información básica impresa sobre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado, así como su importancia en el proceso de aprendizaje.

**Costos y compensación:** Todo el procedimiento de llenado de encuestas no le generara ningún tipo de gasto, pero si se requiere de la disponibilidad de su tiempo. No existe ningún tipo de beneficio económico o de otra índole por participar el presente estudio.

**Confidencialidad:** La información que entrega a través de este cuestionario es de carácter anónimo y confidencial, los datos serán usados sólo con fines de la investigación y sus datos personales no serán publicados en los resultados. **Derecho del participante:** Si decide participar en el estudio, usted tiene la plena libertad de retirarse o no participar de la investigación, sin que esto le cause algún tipo de perjuicio.

En caso de tener alguna duda respecto a la investigación o conocer los resultados puede comunicarse con el tesista al email: [freddyvaldejurado@gmail.com](mailto:freddyvaldejurado@gmail.com) o al teléfono celular: 997260736.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la presidenta del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: [duict.cieh@oficinas-upch.pe](mailto:duict.cieh@oficinas-upch.pe)

Una copia del consentimiento informado le será entregado.

### **Declaración y/o consentimiento**

Yo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ con DNI: \_\_\_\_\_ tomo conocimiento de lo antes descrito y voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio denominado, también entiendo que puedo decidir no participar o retirarme del estudio en cualquier momento.

-----  
Nombre y apellido  
Participante

-----  
Fecha y hora

-----  
Nombre y apellido  
Investigador

-----  
Fecha y hora