



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2022**



**PRESENTADO POR
GRECIA ELVIRA TUPA CHÁVEZ**

**ASESOR
JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ
2023**



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN POSGRADO**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLARREAL, 2022**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADA POR:
GRECIA ELVIRA TUPA CHÁVEZ**

**ASESOR:
DR. JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

LIMA, PERÚ

2023

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
FEDERICO VILLARREAL, 2022**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Jorge Luis Manchego Villarreal

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Óscar Rubén Silva Neyra

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

DEDICATORIA

A mi madre, Adelaida, por su incalculable tenacidad ante la adversidad, y a mi padre, Rolando, por su compromiso con la educación de uno mismo. Ambos son modelos que forjaron mi carácter y amor a la vida académica.

A mis hermanas, a quienes espero haberles brindado la mejor versión de mí como hermana mayor y aportar un poco de luz en sus caminos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los doctores Orlando Pacherras y Gorqui Castillo por su orientación y apoyo, y por ser modelos de amor a la docencia universitaria. Gracias también de manera especial al doctor Daniel Herrera por ser uno de mis grandes mentores en mi desarrollo profesional. Por último, deseo agradecer a doctor Jorge Luis Manchego por su comprensión y ayuda en cada paso de este proyecto, por la motivación que me brindó ante las adversidades, y por ser un valioso modelo de vocación docente.

REPORTE DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

AUTOR

GRECIA ELVIRA TUPA CHÁVEZ

RECUENTO DE PALABRAS

21773 Words

RECUENTO DE CARACTERES

125965 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

100 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.6MB

FECHA DE ENTREGA

Jan 29, 2024 10:03 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 29, 2024 10:04 PM GMT-5**● 18% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 15% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 10% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de trabajos entregados
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD



DECLARACIÓN JURADA

Yo, Grecia Elvira Tupa Chavez, estudiante del instituto para la Calidad de la Educación USMP (Virtual) de la Universidad de San Martín de Porres DECLARO BAJO JURAMENTO que todos los datos e información que acompañan a la Tesis o Trabajo de Investigación titulado "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2022":

1. Son de mi autoría
2. El presente Trabajo de Investigación / Tesis no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
3. El Trabajo de Investigación / Tesis no ha sido publicado ni presentado anteriormente.
4. Los resultados de la investigación son verídicos. No han sido falsificados, duplicados, copiados, ni adulterados.

De identificarse alguna de las irregularidades señaladas en la presente declaración jurada; asumo las consecuencias y las sanciones a que dieran lugar, sometiéndome a las autoridades pertinentes.

Lima ,03 de Julio de 2023

.....
Firma del Estudiante

DNI: 46067615

ÍNDICE

PORTADA.....	i
ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS	v
REPORTE DE SIMILITUD.....	vi
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD.....	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 Antecedentes de la Investigación.....	12
1.1.1 Antecedentes Nacionales	12
1.1.2 Antecedentes Internacionales.....	15
1.2 Bases Teóricas	16
1.3 Definición de términos básicos.....	31
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	34
2.1 Hipótesis Principal	34

2.2 Hipótesis Derivadas	34
2.3 Variables y Definición Operacional.....	34
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.1 Diseño Metodológico	37
3.2 Diseño Muestral	39
3.3 Técnicas de Recolección de Datos	39
3.4 Técnicas Estadísticas Para el Procesamiento de la Información.....	45
3.5 Aspectos Éticos	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	47
4.1. Análisis Descriptivo de los Resultados	47
4.1.1. Resultados Descriptivos de las Variables de Estudio.....	47
4.1.2 Representación Gráfica de los Niveles de las Variables de Estudio	51
4.2 Análisis Inferencial de los Resultados	57
4.2.1 Prueba Estadística Para la Determinación de la Normalidad	57
4.2.2 Prueba Estadística Para la Hipótesis	61
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	72
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES.....	83
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	85
ANEXOS	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de las variables estrategias de aprendizaje y regulación emocional.....	47
Tabla 2 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje.....	49
Tabla 3 Niveles de la variable estrategias del aprendizaje	51
Tabla 4 Niveles de la dimensión estrategias cognitivas del aprendizaje	52
Tabla 5 Niveles de la dimensión estrategias de control del aprendizaje	53
Tabla 6 Niveles de la dimensión estrategias de apoyo al aprendizaje	54
Tabla 7 Niveles de la dimensión reevaluación cognitiva	55
Tabla 8 Niveles de la dimensión supresión emocional.....	56
Tabla 9 Prueba de normalidad de los datos de las variables - Test de Shapiro-Wilk	58
Tabla 10 Correlación entre estrategias de aprendizaje y la reevaluación cognitiva	62
Tabla 11 Correlación entre estrategias de aprendizaje y la supresión emocional ...	63
Tabla 12 Correlación entre estrategias cognitivas de aprendizaje y la reevaluación cognitiva	65
Tabla 13 Correlación entre estrategias cognitivas de aprendizaje y la supresión emocional	65
Tabla 14 Correlación entre estrategias de control del aprendizaje y la reevaluación cognitiva	67
Tabla 15 Correlación entre estrategias de control del aprendizaje y la supresión emocional	67

Tabla 16 Correlación entre estrategias de apoyo al aprendizaje y la reevaluación cognitiva	69
--	----

Tabla 17 Correlación entre estrategias de apoyo al aprendizaje y la supresión emocional	70
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de regulación emocional.....	28
Figura 2 Niveles de la variable estrategias de aprendizaje.....	51
Figura 3 Niveles de la dimensión estrategias cognitivas del aprendizaje.....	52
Figura 4 Niveles de la dimensión estrategias de control del aprendizaje.....	53
Figura 5 Niveles de la dimensión estrategias de apoyo al aprendizaje.....	54
Figura 6 Niveles de la dimensión reevaluación cognitiva	55
Figura 7 Niveles de la dimensión supresión emocional	56
Figura 8 Distribución de frecuencias de la sumatoria total de estrategias de aprendizaje	59
Figura 9 Distribución de frecuencias de la sumatoria total de reevaluación cognitiva	60
Figura 10 Distribución de frecuencias de la sumatoria total de supresión emocional	61

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional. La asociación de estas variables resulta reciente, no hallándose investigaciones similares. Esta es una investigación no experimental de tipo descriptivo-correlacional. Se trabajó con una muestra por conveniencia conformada por treinta y tres alumnos de primer ciclo de la carrera de Psicología. Se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), la cual ha sido adaptada descartando los hábitos de estudio bajo rigurosos criterios; y también se aplicó el *cuestionario de autorregulación emocional* (ERQ-P), el cual mide dos estrategias (la reevaluación cognitiva y la supresión emocional). Se comprobó que las estrategias de aprendizaje se relacionan con la dimensión *reevaluación cognitiva* y la supresión emocional. Además, existe una correlación positiva y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la reevaluación cognitiva. Las correlaciones realizadas con la dimensión *supresión emocional* mostraron un comportamiento inestable, puesto que adoptaron tendencias positivas y negativas. Esta se suma a otras dificultades señaladas por otros estudios. Es importante detectar aquellos fenómenos que puedan afectar positiva o negativamente la formación profesional de los estudiantes. Por ello, es importante el acompañamiento del docente en el

reforzamiento de las estrategias de aprendizaje y como orientador en la gestión de las emociones a través de estrategias de regulación desde los primeros ciclos de estudio.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; regulación emocional; reevaluación cognitiva; supresión emocional

ABSTRACT

The main objective of this study was to establish the relationship between Learning Strategies and Emotional Regulation. The association of these variables is recent, and no similar investigations have been found. This is a non-experimental research of a descriptive-correlational type. We worked with a convenience sample made up of 33 first-cycle students of the psychology degree. The abbreviated ACRA Learning Strategies Scale was applied, which has been adapted by ruling out study habits under rigorous criteria, and the Emotional Self-Regulation Questionnaire (ERQ-P), which measures two strategies, cognitive reassessment, and emotional suppression. It was found that learning strategies are related to the cognitive reappraisal dimension and emotional suppression. In addition, there is a positive and significant correlation between learning strategies and cognitive reappraisal. The correlations made with the emotional suppression dimension showed an unstable behavior adopting positive and negative tendencies, this adds to other difficulties pointed out by other studies. It is important to detect those phenomena that can positively or negatively affect the professional training of students, which is why the importance of the teacher's accompaniment in reinforcing learning strategies and as

a guide in managing emotions through regulation strategies, from the first cycles of study.

Keywords: Learning Strategies; Emotional Regulation; Cognitive Reappraisal; Emotional Suppression.

INTRODUCCIÓN

La labor del docente no solo deriva de propiciar condiciones y espacios idóneos para que el alumno experimente y construya su propio aprendizaje, sino también el detectar aquellos factores, elementos o circunstancias que pueden contribuir o por el contrario interferir de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se aprecia una temática frecuente y de gran interés en las diversas investigaciones en docencia universitaria a nivel internacional que son las *estrategias de aprendizaje*. Estas estrategias pueden ser definidas como el conjunto de destrezas o procedimientos que el alumno emplea de manera consciente y voluntaria en la ejecución de sus actividades de aprendizaje, y que determinan la calidad, y logro o fracaso de su formación académica (Zimmerman & Martínez-Pons, 1988). Las investigaciones orientadas hacia las estrategias de aprendizaje dan a conocer la necesidad de proporcionar y fortalecer los recursos de los estudiantes para afrontar los retos académicos y que el estudiante, a su vez, sea capaz de agenciar su propio proceso de aprendizaje de manera autoconsciente y autodirigida en un mundo y sociedad de rápidas transformaciones culturales, económicas, tecnológicas y sociales (Montoya et al., 2018; Aizpurua et al., 2018; Laruzea-Urkixo & Cardeñoso, 2020; Reyes et al., 2021). Por ello, uno de los

principales compromisos de las casas de estudios superiores es implementar nuevos sistemas educativos para mejorar el aprendizaje teniendo en cuenta las diferencias e intereses individuales de los estudiantes.

Dentro de este contexto, en nuestro país, en los últimos años el interés sobre las estrategias de aprendizaje se orienta como un factor a tener en cuenta, cuando se quiere lograr alcanzar la calidad educativa, establecer el perfil global del estudiante universitario, así como prevenir y evitar el fracaso académico en la universidad. Dicho sea de paso, tómesese en cuenta que es la deserción el punto extremo del fracaso de la educación superior universitaria (Torres, 2018; Suárez, 2019; Carbajal & Delgado, 2020). Si bien Castillo (2019) afirma que no hay una data actualizada ni se cuenta con un registro sobre los porcentajes o causales de deserción o repitencia a nivel nacional (lo que es materia de investigación), no obstante, se pueden referir algunos hallazgos de la última década que permiten tener una aproximación de los factores asociados a la deserción universitaria. Dentro de estos factores, se identifica el rendimiento académico, que es una variable que está asociada a las estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje que utiliza un alumno en su proceso de instrucción académica. Al fracasar en este aspecto y obtener un bajo rendimiento, el estudiante decide desvincularse de la carrera, lo que representa el 15% de deserción universitaria (Morí, 2012). Así, también, Penta Analytics (2017, como se citó en diario Gestión, 2017, párr. 1) declara que el 27% de ingresantes a las universidades privadas desertan en el primer año de estudios debido a cuatro factores principales: bajo rendimiento académico, problemas financieros, dudas vocacionales y problemas emocionales.

En consecuencia, se resalta también la importancia del aspecto emocional como factor que interfiere en la adherencia del alumno a los estudios universitarios.

Para Gómez & Calleja (2016) las emociones determinan en gran medida el comportamiento de las personas y son una de las variables psicológicas de mayor influencia en la vida de los individuos. Desde la perspectiva neurocientífica, D'Addario (2019) afirma que, en la toma de decisiones y en la ejecución de alguna acción, no siempre le antecede la razón o reflexión previa; es más, sucede pocas veces. Es la parte emocional del cerebro la que tienen mayor protagonismo cuando un individuo actúa. Así, la experiencia emocional de un individuo lo moviliza hacia un quehacer, una acción, es decir, lo induce a ejecutar los pasos indispensables para alcanzar una meta (Gómez & Calleja, 2016). Según nuestro interés, ello cobra mayor relevancia, puesto que una de las tantas metas en los jóvenes universitarios es ser un profesional, por lo cual es importante que los educadores tengan en cuenta “la existencia de ciertas barreras del aprendizaje, como los filtros ligados a las emociones que determinan la aceptación o rechazo de la nueva información por parte del estudiante” (Lozanov, 1978, como se citó en Quezada et al., 2016, p. 85). En este sentido, si las personas no tuvieran ciertas capacidades emocionales, sería imposible tener éxito en la mayoría de las situaciones sociales, laborales, académicas y personales (D'Addario, 2019).

En la década pasada, conjuntamente con la investigación sobre las emociones, la regulación emocional se ha convertido en uno de los constructos de estudio a nivel global de gran interés en los diferentes ámbitos del desarrollo psicológico de las personas, lo que incluye el desempeño tanto académico como laboral (Moreta-Herrera et al., 2018; Mayorga-Parra & Vega, 2021), y que se define como “los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar en la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en

que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión” (Gross & Thompson, 2007, como se citó en Gómez & Calleja, 2016, p. 101).

Algunos estudios han hallado que el uso de ciertas estrategias de regulación emocional cumple funciones adaptativas o desadaptativas según el contexto. Para Leahy et al. (2011, como se citó en Reyes & Tena, 2016), “la regulación emocional adaptativa se define como tal porque beneficia el reconocimiento y procesamiento emocional, y favorece el funcionamiento productivo (acorde a metas valoradas y propósitos individuales) a corto y largo plazo” (pp. 31-32). Sin embargo, la regulación emocional desadaptativa podría perjudicar algunos procesos cognitivos, como deteriorar el funcionamiento de la memoria de trabajo (Gross, 2002), y entorpecer el funcionamiento de otras funciones ejecutivas, que son procesos que constituyen un papel fundamental no solo en el éxito cognitivo y académico, sino también en el emocional, comportamental y social (Pardos & Gonzales, 2018).

En nuestro país, el estudio de la regulación emocional se orienta a identificar las características necesarias que debe presentar un profesional para realizar labores de educación básica, y también en contextos de educación superior, donde se ha asociado con la procrastinación, el rendimiento académico y la deserción estudiantil (De La Fuente, 2019 & Herrera, 2019).

Como se ha podido apreciar, la deserción universitaria y, por ende, el fracaso académico de los estudiantes tienen implícitos varios factores causales que ameritan mayor énfasis investigativo. De esta suerte, según menciona Placencia (2011, como se citó en Morí, 2012), la deserción universitaria es un fenómeno vigente que representa grandes pérdidas económicas para el estado y para los propios padres de familia, suma que asciende a los cien millones de dólares anuales; también representa perjuicios socio-comunitarios, con lo que no se logra formar profesionales

que respondan a las demandas y problemáticas del país. Más aún, necesitamos considerar el padecimiento humano. Una persona se siente abrumada por sentimientos de frustración al no lograr una importante meta: ser un profesional.

Por ello, la presente investigación busca proveer a diversas instituciones de educación superior de información relevante y actualizada que les permita tomar decisiones en materia de estrategias de aprendizaje y advertir sobre factores como la regulación emocional, que pueden afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como prevenir otros perjuicios anteriormente mencionados.

Este análisis de la situación problemática permitió plantear la siguiente pregunta general para la presente investigación: ¿qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?

También, en coherencia con lo anterior, se establecieron los siguientes problemas específicos:

- ¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas del aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de control del aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional de los estudiantes

del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se planteó el siguiente objetivo general: determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Asimismo, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la relación que existe entre las estrategias cognitivas del aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022
- Determinar la relación que existe entre las estrategias de control del aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022
- Determinar la relación que existe entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022

Con relación al problema principal, se estableció la siguiente hipótesis general: las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Además, se consideraron las siguientes hipótesis específicas:

- Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.
- Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.
- Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

La importancia de la presente investigación gira entorno al aporte de conocimientos que logramos obtener cuando analizamos la relación entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional desde la mirada cognitivo-cognoscitivista. Realizamos un procesamiento de datos minucioso en el que se observó la interacción de las dimensiones de ambas variables e hicimos una revisión de los enfoques teóricos e información empírica ya presente. Con ello, hemos demostrado que no solo los componentes motivacionales y de ansiedad (presentes en diversas pruebas o escalas de estrategias de aprendizaje actuales) guardan relación con la regulación emocional al pertenecer al ámbito afectivo-emocional, sino también los otros componentes (estrategias cognitivas, de control), por lo cual se recaudó información valiosa sobre la asociación de aquellos con la regulación

emocional. Asimismo, se identificó ciertas dificultades a nivel práctico de los instrumentos que se emplearon, lo que coinciden con anteriores trabajos. Con estos hallazgos, nuestra contribución aporta información actual y sirve de inspiración para futuras investigaciones interesadas en la relación de las variables que han estructurado el presente estudio.

Consideramos que identificar todas las variables (como la regulación emocional) que puedan afectar el proceso de formación profesional del estudiante y, por ende, las estrategias de aprendizaje que emplea permitirá que las universidades estructuren programas de intervención preventiva dentro de su Currículo que propicie el bienestar estudiantil (entendido como sentimientos de autoeficacia, autorregulación y bienestar personal) y que brinde como consecuencia una adecuada performance en su aprendizaje, un rendimiento académico óptimo y la continuidad del estudiante; ya que para las universidades disminuir la tasa de bajo rendimiento académico y reducir la deserción de los estudiantes representan, por un lado, el óptimo uso de los recursos monetarios destinados a aplacar dichas problemáticas y, por otro lado, seguir destacando en la formación integral de profesionales competitivos que satisfagan las demandas de la sociedad.

La actualización de los profesores en materia de investigación docente los capacita para reestructurar y reforzar constantemente la programación de su cátedra y la orientación de esta, con lo que se previene el fracaso académico, se ayuda a los estudiantes a incrementar sus recursos tanto cognitivos como emocionales (importantes en el logro académico) y se contribuye en la permanencia en su carrera profesional.

A pesar de la crisis sanitaria nacional (COVID 19), el presente estudio fue viable. Respecto a las condiciones que permitieron viabilizar la realización de la presente investigación, se puede mencionar lo siguiente:

- La presente investigación contó con la mayoría de los recursos para ser viable.
- Técnicamente, es una investigación que cuenta con el marco teórico de ambas variables, y se han considerado los antecedentes donde se han trabajado con las variables por separado.
- La investigación contó con los recursos económicos para su ejecución y tuvo una muestra accesible de jóvenes de pregrado que pertenecen a los primeros ciclos de una escuela profesional en una universidad nacional.
- La ejecución del estudio presentó una temporalidad propia de un diseño de investigación transversal y se tomó en una sola medida en el tiempo establecido.
- Presentó un respeto irrestricto a la ética, para lo cual se estableció un protocolo de consentimiento informado para cada participante.

La investigación presentó algunas limitaciones que se han considerado y que pasamos a mencionar a continuación:

- El presente estudio tuvo limitaciones a nivel de accesibilidad de material bibliográfico, puesto que bajo el contexto de emergencia sanitaria 2020-2022 (COVID 19), espacios públicos como la biblioteca han sido cerrados de manera temporal, por lo cual buscar medios por donde se acceda a libros virtualmente se volvió imperativo.
- La aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó de manera no presencial y a distancia a través de google form, debido a las normativas establecidas por el estado.

- Si bien el proceso de aplicación de instrumentos y la recaudación de información ha cambiado dado el contexto de pandemia mundial, las nuevas plataformas tecnológicas se convierten en aliados para no detener la investigación y los procesos académicos en el ámbito de la educación.
- La aplicación de pruebas se realizó vía plataforma virtual, medio impersonal que dificulta la sensibilización a la participación y podría presentar trabas para despejar algunas dudas si se presentasen. Por ello, presumimos que, de haber contado con la presencialidad hubiéramos tenido resultados diversos a favor del estudio.

La metodología del estudio se fundamentó en el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de tipo transversal-correlacional; y la unidad de análisis fue conformada por estudiantes de los primeros ciclos de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

En el capítulo I, se expone el Marco Teórico, el cual trata de la presentación de investigaciones anteriores, nacionales e internacionales, donde se ha trabajado con las variables propuestas en el presente estudio. Asimismo, se expone las bases teóricas que explican la esencia de los constructos materia de investigación, así como una descripción detallada de los términos básicos para la mejor comprensión de la investigación.

En el segundo capítulo, se realiza el diseño de la hipótesis principal y derivadas, así como la exposición de las variables, su operacionalización y dimensiones.

Para el tercer capítulo, se brinda una explicación metodológica del diseño y procedimiento, se expone el universo poblacional y la muestra como unidad de

análisis, se desarrolla las técnicas de recolección de datos, su procesamiento y análisis; todo esto se relaciona con las técnicas e instrumentos empleados, los materiales, la modalidad en que se realizó, diseño, tamaño y tipo de muestra, etc.

El capítulo cuarto explica los resultados encontrados en su parte descriptiva, comparativa y correlacional; se expone la interpretación de los resultados y la toma de decisión a la que se llega.

En el capítulo quinto, correspondiente a la discusión de los resultados, se brinda una explicación de ellos en contraste con otros estudios; se expone conclusiones que se respaldan con el marco teórico y postulados de anteriores investigaciones; y se brinda una mirada particular del investigador. Finalmente, se hace recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la Investigación

Al término de una indagación profunda en los diversos portales, repositorios y otras bases de datos, recopilando investigaciones que hayan trabajado con las variables de la presente investigación, se apreció disparidad, ya que en el país se realiza más investigaciones sobre la variable estrategias de aprendizaje a diferencia de la otra, regulación emocional. Asimismo, no se han hallado estudios anteriores que reúnan a ambas variables. A continuación, se describen varias investigaciones nacionales e internacionales.

1.1.1 Antecedentes Nacionales

Torres (2018) realizó un estudio que tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional de los oficiales alumnos del Programa Complementario de Ingeniería, en la Escuela de Ingeniería del Ejército – 2018. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, cuyo diseño fue no experimental. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos oficiales, a quienes se les aplicó el Cuestionario de

Evaluación de Procesamiento de Estrategias de Información para Universitarios (CPEI_U) y el test de Inteligencia Emocional de Clausell. Luego del análisis estadístico empleando Chi-cuadrado de Pearson, se obtuvo que la probabilidad de ocurrencia 0.046 es menor que 0.05, por lo cual se concluyó que existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional en la muestra anteriormente mencionada.

Solórzano (2019) realizó una investigación que tuvo como objetivo central determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo académico 2017-II en los ciclos I, II, IX y XI. La investigación es de diseño no experimental – transaccional y de tipo correlacional. La muestra estuvo conformada por 338 estudiantes. Para la medición de las variables se aplicó el cuestionario ACRA abreviada para estudiantes, así como las notas finales del semestre 2017-II del registro académico de la Facultad de derecho. Las conclusiones que derivaron del análisis estadístico afirmaron que existe una relación positiva y significativa obteniendo un coeficiente de correlación de Pearson 0.241 y la significancia calculada es 0.001 menor a 0.05. También, en el análisis de regresión se encontró que la relación del ACRA con el rendimiento es de 1.243 (1% de significancia), con lo cual se concluyó que el ACRA tiene una relación predictora positiva y significativa sobre el rendimiento.

De La Fuente (2019) propuso como objetivo general de su estudio establecer la relación entre la regulación emocional y la expresividad emocional, así como realizar correlaciones y comparaciones entre las variables de estudio y demográficas. La investigación presentó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 163 docentes de

género femenino, tanto profesoras como auxiliares, con una media de 33 años de edad, que ejercían en diez diferentes jardines de educación inicial privados de Lima. La recaudación de datos se realizó mediante la aplicación del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-P) creada por Gross & John (2003) el cual mide dos estrategias, la reevaluación cognitiva y la supresión emocional; y el Cuestionario de Expresividad de Berkeley (BEQ) creada por los mismos autores antes mencionados en 1995. Los resultados demostraron que existe una relación positiva y significativa entre la estrategia de reevaluación cognitiva y la expresividad positiva ($Rho = 0.17$, $p < 0.05$), así también se encontró una correlación negativa y significativa entre dicha estrategia y la edad de los niños con los que se trabaja ($r = - 0.14$, $p < 0.05$). Por otro lado, una de las restricciones del estudio fue el descartar la estrategia de supresión por presentar baja confiabilidad ($\alpha = 0.47$).

Herrera (2019) estableció como objetivo primordial de su estudio identificar la relación de la desregulación emocional y la procrastinación académica en los estudiantes antes mencionados. La investigación es de enfoque cuantitativo de diseño no experimental de corte transversal, y de tipo correlacional y explicativo. La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes, los cuales fueron evaluados mediante la aplicación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) creada por Gratz & Roemer (2004), y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), cuyo autor es Busko (1998). Se evidenció que existe una relación positiva muy débil entre las variables desregulación emocional y procrastinación académica con un índice de correlación de Pearson de 0.154 ($p < 0.05$).

1.1.2 Antecedentes Internacionales

Aizpurua et al. (2018) plantean, en su estudio, como objetivo principal, determinar la relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento en distintas pruebas que miden capacidades cognitivas, como el razonamiento científico, la inteligencia fluida y el pensamiento divergente o creatividad. El estudio emplea el enfoque cuantitativo de diseño no experimental y de tipo comparativo-correlacional. Trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 150 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco, del primer y segundo curso del grado en psicología, muestra representativa del 30% de la población. Para la recaudación de datos, se aplicaron el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de estudiantes universitarios (constituido por escalas, subescalas y estrategias), tarea de razonamiento científico que está basada en el modelo de descubrimiento científico como búsqueda dual, tarea de razonamiento fluido utilizando la forma A de la Escala 2 de Cattell y Cattell, y tarea de usos alternativos propuesta por Guilford (creatividad). Se determinó (en función de las subescalas) que los estudiantes con mayores niveles de razonamiento científico y fluido, a diferencia de los de menor nivel, reportan un mayor uso de estrategias de control del contexto, la interacción social y el manejo de recursos (Subescala 1.4; $t(88) = 2.59$, $p = 0.011$, $d = 0.55$ y $t(85) = 2.44$, $p = 0.017$, $d = 0.53$), mientras que aquellos estudiantes con mayores niveles de creatividad en contraste con los de menor nivel, informan de una utilización superior de estrategias metacognitivas ($t(28) = 4.86$, $p < 0.001$, $d = 1.84$) y motivacionales ($t(28) = 4.41$, $p < 0.001$, $d = 1.67$), además de las puramente cognitivas de búsqueda ($t(28) = 2.36$, $p = 0.026$, $d = 0.89$) y procesamiento de información ($t(28) = 3.24$, $p = 0.003$, $d = 1.22$) (Subescala 1.3; 1.1; 2.1 y 2.2). Estos resultados expresan que el uso de estrategias

afectivas, de apoyo y control favorecen a los diferentes tipos de razonamiento, y señalan la necesidad de reforzar la interacción social y la cooperación para incentivar el desarrollo de competencias cognitivas fundamentales, tales como la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

Mayorga-Parra & Vega (2021) realizaron una investigación que tuvo como objetivo principal identificar la relación entre los estilos de apego y la regulación emocional en estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. El estudio fue de tipo observacional, prospectivo, transversal y analítico. La muestra estuvo constituida por 294 estudiantes (23,80 % hombres; 76,20 % mujeres). Los instrumentos utilizados fueron una ficha sociodemográfica (sexo, edad, estado civil, etc.), el Cuestionario Cartes: Modèles Individuelles de Relations (CaMiR-R), el cual mide Apego Seguro (AS), Apego Preocupado (AP) y Apego Evitativo (AE); y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Se concluyó que, en la regulación emocional, las dimensiones de reevaluación cognitiva (RC) y supresión emocional (SE) no se anulan entre sí, es decir, cuando se utiliza la reevaluación cognitiva (bajo 6,46%; medio 23,46%; y alto 70,06%) en alto nivel, también se podría suprimir emociones (bajo 14,62%; medio 27,21%; y alto 58,16%) en bajo nivel. Lo cual da a conocer que las personas no solamente desarrollan una estrategia específica de regulación emocional. Asimismo, a partir del análisis estadístico se demuestra que la variable estilos de apego sí se correlacionan con la variable regulación emocional (RC y AS, $r = 0.300$; RC y AE, $r = -0.125$; SE y AS, $r = -0.162$; SE y AP, $r = 0.001$; SE y AE, $r = 0.001$; sig. < 0.05 para todas las correlaciones).

1.2 Bases Teóricas

1.2.1 Aprendizaje

Existen diversas definiciones de aprendizaje; no obstante, para fines de la presente investigación, nos orientamos centralmente por la propuesta de Gagné (1985). Para este autor, el aprendizaje es un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede mantenerse en el tiempo y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento. Para Gagné el aprendizaje es un cambio observable de la conducta humana relativamente estable, resultado de la experiencia, que no está subordinado solamente a procesos de maduración, ya que está enmarcado esencialmente por el conjunto de experiencias en que se desenvuelve la vivencia de la persona (Gallardo & Camacho, 2016).

Los supuestos que se sustentan en el enfoque de Gagne en relación con el aprendizaje son los siguientes (Gottberg et al., 2012):

- a) El aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla en la mente del individuo, que es generado a su vez por estos con la finalidad de crear nuevas estructuras de conocimientos o modificar/transformar las ya presentes a partir de actividades mentales que se llevan a cabo, basadas en la activación y el uso del conocimiento y de las experiencias previas. El aprendizaje implica muchas competencias, desde el conocimiento de procesos muy sencillos hasta habilidades que implican acciones más complejas y especializadas.
- b) Los resultados del aprendizaje están subordinados por el tipo de información que se recibe y por cómo el sujeto procesa y organiza esta en el sistema de memoria, y no necesariamente de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos). Los resultados se identifican a partir de la observación que se realiza de la ejecución de los individuos y su desempeño. Los procesos de la información empleados son menos observables.

- c) El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales que contienen conceptos, procedimientos e información.
- d) El aprendiz es considerado un organismo activo que despliega un conjunto de operaciones mentales con la finalidad de codificar la información que recibe y almacenarla en su sistema de memoria para posteriormente recuperarla o evocarla cuando sea necesario.
- e) Por lo expuesto, el rol de los procesos de transformación y organización de la información que se producen en las mentes de los individuos ha adquirido mucha relevancia en los diferentes campos de investigación, que se orienta por continuar analizando las diversas actividades que se realizan para aprender, retener y evocar.

1.2.2 El Procesamiento de la Información

Román & Gallego (1994) estructuraron su instrumento de estrategias de aprendizaje a partir de los principios del procesamiento de la información, por lo cual pasamos a revisar algunos supuestos teóricos.

Para Gagné (1987), “el modelo de aprendizaje y memorización (...) postula la existencia de ciertas estructuras internas en el cerebro humano y algunos procesos correspondientes que dichas estructuras llevan a cabo” (p. 71). De igual modo, menciona que el organismo capta la información que procede del entorno, codifica y transforma esta información con la finalidad de comprenderla, almacenarla y procesarla a través de procesos cognitivos; asimismo, elabora y produce respuestas organizadas que son observables a través de las conductas.

Algunos de los procesos son: adquisición, codificación y recuperación, los cuales están presentes en el instrumento ACRA empleado en la presente

investigación. ACRA es el acrónimo de dichos procesos (Adquisición, Codificación, Recuperación, al cual se le ha añadido las llamadas estrategias de Apoyo), que pasamos a desarrollar (Gagné, 1987):

- El proceso de *adquisición*. El individuo se expone a estímulos del ambiente, con lo que se activan ciertos receptores sensoriales que son transformados en impulsos nerviosos que llegan a un registro sensorial, cuya percepción selectiva forma un nuevo tipo de información que se va a mantener en la memoria de corto plazo por un periodo de tiempo estimado de 20 segundos.
- El proceso de *codificación*. El momento clave procede cuando la información de la memoria de corto plazo pasa y se introduce a la memoria de largo plazo. A este proceso se le denomina *codificación*. La información que se almacena es conceptual o significativa para el individuo ya que esta asociada con el entorno conocido y se organiza de diversas formas, sea través de proposiciones u oraciones, categorías o clasificaciones, conceptos u organizaciones temáticas (diagramas, imágenes cuadros); lo realmente relevante es que adquiere un orden y organización de manera semántica o que posee un significado.
- El proceso de *recuperación*. Para comprobar que los nuevos aprendizajes han sido óptimamente almacenados, se requiere de desplegar procesos para recuperar de la memoria a largo plazo a la memoria de corto plazo los elementos aprendidos, y por lo cual llega a ser accesible para el sujeto, siendo este de carácter de una “memoria consciente”. El proceso de recuperación o recuerdo puede tener lugar en forma inmediata o mediata (tiempo futuro). La manera cómo se genera el proceso de recuperación depende del “generador de respuestas” ya que, si la actividad o tarea se realiza de manera verbal o a

través de acciones, se tiene que organizar el orden o sincronización de lo aprendido para responder a dicho “generador de respuestas”.

Si bien hemos desarrollado algunos procesos a conveniencia del presente estudio, es importante también nombrar al proceso denominado Desempeño, el cual supone dar a conocer y elaborar una respuesta (verbal o no verbal), ya que al exhibirse y ser observado se comprueba el aprendizaje.

1.2.3 Estrategias de Aprendizaje

1.2.3.1 Definiciones

Weinstein & Mayer (1986, como se citó en Alvarado, 2020) las definen como “competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, la retención de información y su aplicación posterior” (p. 14). También, estas estrategias son entendidas como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo et al., 2007, p. 26).

Para otros autores como Beltrán (1996, como se citó en Alvarado, 2020) las estrategias de aprendizaje son definidas como “actividades u operaciones mentales que se ponen en marcha al enfrentarse a una tarea de aprendizaje. Además, manifiesta que son grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver un problema” (p. 15).

Por su parte, Román & Gallego (1994) las conceptualizan como “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito

de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información” (p. 107). Para ello, se tiene presente el papel fundamental de perfeccionar las etapas de la cognición.

1.2.3.2 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Para fines de la presente investigación, pondremos énfasis en dos clasificaciones.

a) Modelo de las tres grandes categorías de estrategias de aprendizaje

Muchos autores hallan puntos de encuentro en su forma de categorizar las estrategias (Valle et al., 1999) y establecen tres grandes clases de estrategias: las *estrategias cognitivas*, las *estrategias metacognitivas* y las *estrategias de manejo de recursos*.

- Las estrategias cognitivas abordan el proceso en el que la información novedosa se integra a los conocimientos previos. Weinstein y Mayer (1986, como se citó en Valle et al., 1999) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La estrategia de repetición trata de verbalizar, actuar o describir repetidas veces los estímulos presentados dentro de un contexto de aprendizaje. Es decir, consiste en que los procesos de la memoria son activados por los estímulos (unidad de aprendizaje) manteniéndolos en la memoria a corto plazo para que posteriormente sean almacenados en la memoria a largo plazo (Beltrán, 1993). Respecto a la estrategia de elaboración, en ella se intenta relacionar los contenidos de la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. La estrategia de organización trata de asociar los contenidos

informativos seleccionados en un todo congruente y significativo (Beltrán, 1993).

- Las estrategias metacognitivas hacen referencia al “conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos en función de las necesidades y del contexto; ser capaz de analizar y valorar cómo se aprende para mejorar el propio proceso de aprendizaje, así como de resolver problemas que se planteen” (Gargallo et al., 2020, p. 34). También, son concebidas como las estrategias que posibilitan el conocer los procesos mentales y el control y regulación de estos con la finalidad de alcanzar las metas de aprendizaje establecidas (González & Tourón, 1992, como se citó en López, 2022). Estas estrategias son las que despliega el aprendiz para procurar el control de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos y metas, monitoreando el proceso, y para determinar el alcance o no de sus metas. Las estrategias metacognitivas tienen dos funciones: en primera instancia, se encargan de conocer (autoconocimiento) los mecanismos que pone en práctica el aprendiz cuando procesa la información; y, en segundo lugar, controlan y ponen en ejecución los mecanismos que sean más eficaces (automanejo) para alcanzar sus metas (Román & Gallego, 2004, como se citó en Galán, 2015). Carbajal & Delgado (2020) consideran que el autoconocimiento propicia el conocimiento declarativo (qué hacer) y el conocimiento procedimental (cómo, cuándo y por qué hacerlo); en otras palabras, saber distinguir cuándo emplear una estrategia, seleccionar la idónea para cada situación y verificar su eficacia. Respecto al Automanejo permite la planificación (determinar metas de aprendizaje para un problema en particular); evaluación (nivel de alcance del aprendizaje) y regulación (corregir y reformular los objetivos y avances).

- Las estrategias de manejo de recursos son también consideradas estrategias de apoyo, las cuales ayudan a que la resolución de la tarea alcance su meta (González & Tourón, 1992, como se citó en López, 2022). Estas tienen como propósito sensibilizar al aprendiz con aquello que va a estudiar; por lo cual se establecen tres aspectos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996, como se citó en Valle et al., 1999). Weinstein & Mayer (1986, como se citó en López, 2022) lo relacionan con las estrategias afectivo-motivacionales. Estas estrategias tienen por finalidad ejercer control sobre los estados afectivos tales como la ansiedad, gestionar la atención y las expectativas, pero también incentivar la cooperación, la motivación, desplazar conflictos y competir con otros. Como ejemplifica claramente Carbajal & Delgado (2020):

Quando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga o difícil de aprendizaje, suelen brotar procesos de ansiedad, sentimientos de incompetencia, expectativas de fracaso, cuestionamiento de la autoeficacia y del locus de control, menoscabo de la autoestima académica, etc., por lo que las tácticas de autocontrol, autorrelajación, auto instrucciones positivas, detención del pensamiento y control de distractores, afectarán positivamente el resultado de las estrategias de aprendizaje vistas anteriormente, regulando la conducta de estudio. (p. 16)

b) Modelo ACRA de estrategias de aprendizaje

Para Román & Gallego (2004, como se citó en Galán, 2015), la clasificación de las estrategias de aprendizaje parte de la interacción de tres procesos psicológicos importantes (adquisición, codificación y recuperación), los cuales son mencionados en otros modelos; no obstante, también consideran necesarios los procesos de tipo

metacognitivo y de apoyo socioafectivo que propicien el procesamiento de determinado aprendizaje. Así, los autores distinguen cinco grupos de estrategias de aprendizaje:

- *Estrategias de adquisición de información.* Son las encargadas de elegir y trasladar la información captada sensorialmente hacia la memoria a corto plazo. Se dividen en dos grupos: las estrategias atencionales (encargadas de seleccionar la información) y las estrategias de repetición (encargadas de conservar la información en la memoria a corto plazo, repitiendo varias veces este proceso).
- *Estrategias de codificación de información.* Su función es la de garantizar la conexión de la información de la memoria a corto plazo con la memoria a largo plazo, desde contenidos sencillos que generan un aprendizaje de la información aislada hasta contenidos demandantes en los que la información se modifica e integra en los conocimientos previos. Estas estrategias se dividen en tres grupos: las estrategias de nemotecnización o de elaboración superficial (consiste en el recuerdo simple de la información), estrategias de elaboración profunda (se establece conexiones entre la información novedosa y los conocimientos previos), y las estrategias de organización (incrementan la significatividad de la información, ordenando y sintetizando la información).
- *Estrategias de recuperación de información* (o, también, estrategias de evocación de la información). Tienen por finalidad facilitar la búsqueda de información en la memoria y producir respuestas. Pueden ser de dos tipos: las estrategias de búsqueda (modifican la información desde la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo para generar respuestas, dependiendo de la forma en que se codificó y almacenó la información), y las estrategias de

generación de respuesta (planifican la forma en que se va a emplear la información).

- *Estrategias metacognitivas*. Tienen dos funciones importantes: el autoconocimiento (el aprendiz conoce los procesos que aplica para interiorizar la información) y el automanejo (gestionan y controlan los procesos más competentes).
- *Estrategias socioafectivas*. Impulsan el rendimiento de las demás estrategias, a través de la creación de un entorno motivacional propicio. Son de tres tipos: estrategias afectivas (relacionadas con las técnicas para controlar la ansiedad, las expectativas, los distractores, etc.), estrategias sociales (refiere a las estrategias para conseguir ayuda de otros, prevenir conflictos, generar competitividad, generar motivación a los demás, etc.) y estrategias motivacionales (Trata de las habilidades para empezar, regular y mantener la conducta de aprendizaje).

1.2.4 Regulación Emocional

1.2.4.1 Definiciones

Gross & Thompson (2007, como se citó en Gómez & Calleja, 2016) afirman que la regulación emocional trata de los esfuerzos que realiza un sujeto, de forma consciente o inconsciente, para afectar la intensidad y la duración de sus emociones en relación al momento en que aparecen, la experiencia que conllevan y su expresividad. Asimismo, señalan que la regulación hace posible la identificación de lo que es importante o no en una determinada situación, y permite que la persona optimice el uso de la energía que muchas veces es utilizada de manera innecesaria (Gross & Thompson, 2007, como se citó en Advíncula, 2017). Desde otra perspectiva,

podría conceptualizarse como toda estrategia orientada a mantener, incrementar o suprimir una experiencia afectiva en marcha (Garnefski et al., 2001, como se citó en Merlino, 2013).

Para Bloch et al. (2010, como se citó en Reyes & Tena, 2016) la regulación emocional incluye procesos que pueden ser automáticos o controlados, conscientes o no conscientes, y extrínsecos (otra persona regula las emociones de quien las experimenta, como es característico en los infantes) o intrínsecos (la propia persona que experimenta la emoción la regula). Así también, Gómez & Gallega (2016) concluyen en que la regulación emocional es el proceso por medio del cual las personas toman decisiones sobre sus emociones, interviniendo en estas para experimentar aquellas que les permitan conseguir metas tanto personales como sociales.

1.2.4.2 Estrategias de regulación emocional

Uno de los modelos explicativos más referidos en la comunidad científica es el propuesto por Gross & Thompson (2007, como se citó en Merlino, 2013), quienes postulan que la regulación emocional se desarrolla en diferentes momentos cuando acontece la experiencia emocional. Estos son:

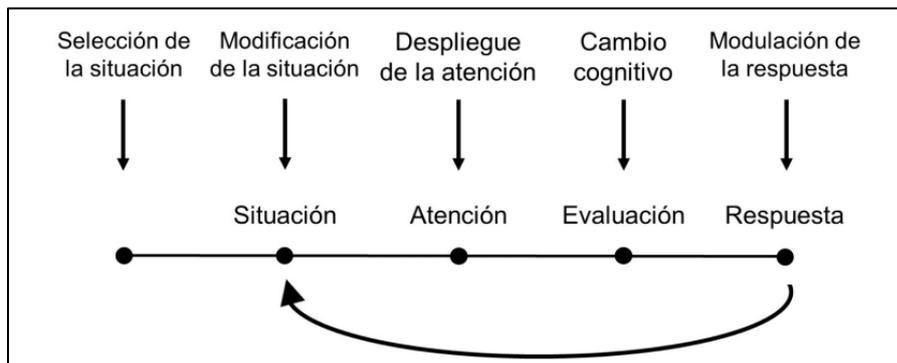
- a) *Selección de la situación.* Los sujetos (dado su bagaje de experiencias previas) pueden reorientar sus emociones. Es decir, la persona puede elegir a qué situación se expone o no, con la finalidad de experimentar o evitar las emociones asociadas a dicha situación, sean estas agradables o desagradables.
- b) *Modificación de la situación.* Trata de todos aquellos recursos desplegados por la persona para alterar y modificar en el momento, la situación y el impacto

emocional que puede generar. Asimismo, esta estrategia puede ejecutarse tanto en el foro interno del sujeto (como un cambio cognitivo) como externo (cambiando el ambiente físico, y otros).

- c) *El despliegue atencional*. Se basa en manipular a voluntad la atención o no, dentro de un escenario determinado con la finalidad de alterar las emociones, es decir, concentrarse en características particulares de un evento o distraerse de otros para modificar la experiencia emocional. Existen dos tipos primordiales para conducir la atención: la distracción (modificando el foco interno de la atención) y la concentración (reorientando la atención hacia las características de un evento determinado).
- d) *El cambio o reevaluación cognitiva*. Consiste en replantear el modo en que un sujeto evalúa un evento, ya sea a través de cambiar la percepción que se tiene de esta o reorganizar los propios recursos para afrontar las exigencias que esta presenta. Esta estrategia solo se practica en el foro interno del individuo, en su experiencia interna, donde se da la reevaluación o reinterpretación de los signos fisiológicos que acompañan la emoción deseable o indeseable.
- e) *La modulación de la respuesta*. Se refiere a cómo el sujeto despliega esfuerzos por modificar las respuestas fisiológicas, experienciales o conductuales que acompañan la emoción. Se describen dos formas de poder influenciar en las respuestas emocionales: la supresión expresiva (que consiste en intentos de inhibir la expresión emocional) y la evitación experiencial (que son esfuerzos por inhibir la experiencia emocional misma).

Figura 1

Modelo de regulación emocional (De los Santos, 2022)



En ese sentido, las personas hacemos esfuerzos por gestionar la experiencia emocional con el propósito de tener una percepción de control sobre nuestras propias sensaciones, sentimientos y comportamiento, además de prevenir o desplazar las emociones negativas, y obtener o potenciar las positivas.

Para Gross & John (2003) las personas tienden a utilizar dos estrategias principalmente: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. Por un lado, la reevaluación cognitiva consiste en cómo los individuos evalúan o valoran una determinada situación con el propósito de cambiar el proceso de surgimiento de la emoción, o amortiguar/disminuir el impacto que dicha emoción tendrá sobre el sujeto. Asimismo, una vez que se haya enfocado en un aspecto específico de la situación, el cambio cognitivo consiste en la elección de diversos posibles significados que se le brindará a esa situación, como las interpretaciones frente a una misma situación de examen: “es solo un examen” y “es una evaluación sobre mi capacidad intelectual como ser humano” (Gross, 2002). La otra estrategia se denomina supresión emocional, la que implica la inhibición de emociones y sus expresiones comportamentales, lo que permite mostrar una supuesta calma y control hacia el entorno; no obstante, en el foro interno ocurren alteraciones a nivel cerebral, donde

se experimenta la misma activación emocional y hasta más activaciones de respuestas fisiológicas que cuando la persona expresa las emociones libremente.

Para el ámbito educativo, podemos brindar un ejemplo que nos permita ver comparativamente estas estrategias. Así, los estudiantes en los que predominan las estrategias de reevaluación cognitiva tendrían la tendencia a experimentar afectos positivos, formarían relaciones más cercanas y presentarían mejores condiciones de vincular los contenidos que van aprendiendo. En los estudiantes en que predomina la supresión emocional (ya que el esfuerzo que implica amortiguar la respuesta emocional está asociado a emociones negativas), hay más distanciamiento con sus pares y menos posibilidades de aprovechamiento del procesamiento cognitivo (Jacobs & Gross, 2014, como se citó en Trías & Huertas, 2020).

Por su parte, Werner & Gross (2010, como se citó en Reyes & Tena, 2016) postulan que la regulación emocional efectiva está asociada a como el individuo emplea recursos para adaptarse al contexto y procura mantener coherencia con el nivel de control de los fenómenos internos y externos de la experiencia emocional, sin perder la perspectiva con las metas a largo plazo. En la regulación emocional, se desarrollan los siguientes procesos:

- a) *Pausarse y dar lugar a todos los fenómenos privados* (pensamientos, sensaciones, impulsos, sentimientos) que acompañan la experiencia emocional, sin evadir (de forma cognitiva o conductual), oponerse (resistirse o quejarse por experimentarla) o accionar abruptamente para cambiarlos (comportamiento desorganizado o caótico). Esto propone que el individuo adopte la postura de una tercera persona, de un observador de los fenómenos privados, para que permita abrirse ante la experiencia anulando el escape o la evitación, comprometiéndose con la exposición interoceptiva que este implica,

incrementando así la adaptabilidad psicológica y la tolerancia ante emociones difíciles.

- b) *Reconocer la emoción* (nombrarla). Las manifestaciones cognitivas, fisiológicas, conductuales y la función interpersonal son diferentes para cada emoción, por lo cual el identificar cuál es la emoción por la que el individuo transita permite regularlas con mayor efectividad.
- c) *Discriminar qué tanto control se puede o no ejercer en la emoción y en la situación*. Desde este punto muchos autores mencionan que una persona puede ser entrenada en estrategias de solución de problemas o entrenamiento en habilidades de afrontamiento al malestar emocional, pero también hay eventos y experiencias incontrolables o de poco control por lo que se elige la técnica de aceptación.
- d) *Consciencia y jerarquización de los valores personales y metas a largo plazo*. Se refiere a desplazar la conducta impulsiva y reorientar los esfuerzos y accionar de la persona hacia un objetivo importante para si en función de sus valores y proyecto de vida. Las técnicas más empleadas en este punto son *mindfulness* y activación conductual.

1.2.4.3 Desregulación Emocional

Para Kring & Bachorowski, (1999, citado en Reyes & Tena, 2016), cuando la respuesta emocional se experimenta con exceso o déficit se estaría hablando de algún tipo de psicopatología; asimismo, una experiencia emocional abrumadora y constante es característica de la mayoría de las condiciones psicopatológicas. Por consiguiente, se podría afirmar que “[l]a desregulación emocional es la dificultad o inhabilidad para regular la expresión emocional y permitir el adecuado procesamiento

emocional” (p. 32). Para Leahy et al. (2011, como se citó en Reyes & Tena, 2016) la desregulación emocional se presenta como una fuerte y desbordante emoción que desorganiza e interfiere en la vida de la persona; o también como una inhibición desmesurada de esta, generando sintomatología como disociación, despersonalización, desrealización y otros.

La desregulación emocional involucra la presencia de varias dificultades (Linehan, 2004, como se citó en Herrera, 2019, p. 22) en funciones como:

- a) Identificar experiencias emocionales específicas
- b) Modular la activación fisiológica asociada
- c) Tolerar el malestar
- d) Confiar en las respuestas emocionales como interpretaciones válidas de experiencias vitales

Por consiguiente, la desregulación emocional se relaciona con la invalidación que la persona hace de sí misma, lo que genera desorientación respecto a la forma en que actúa y siente consigo mismo y en la interacción con su entorno.

Así, en la actualidad varios autores están de acuerdo que los individuos emplean un determinado control sobre sus emociones a través del uso de estrategias que hacen posible cambiar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales. (Linehan, 1993, como se citó en Herrera, 2019).

1.3 Definición de términos básicos

- *Aprendizaje*. El aprendizaje es un cambio observable de la conducta humana relativamente estable, y que no es atribuible solo al proceso de crecimiento, ya que está delimitado principalmente por el conjunto de experiencias en el que se desenvuelve el individuo (Gagné, 1985).

- *Procesamiento de la Información.* Para Gagné (1987), el organismo capta la información proveniente del entorno, codifica y transforma dicha información con la finalidad de comprenderla, almacenarla y procesarla, mediante procesos cognitivos, para posteriormente elaborar y producir respuestas organizadas que son observables a través de la conducta.
- *Estrategias de aprendizaje.* Secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan intencionadamente con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Román & Gallego, 1994).
- *Estrategias cognitivas del aprendizaje.* Se refiere a los procesos de selección y organización de la información, que, mediante la aplicación de determinadas técnicas (repetición, relectura, etc.), facilita la elaboración de esta.
- *Estrategias de control del aprendizaje.* Es el conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos, considerando la toma de conciencia de la funcionalidad de las estrategias y de los recursos que facilitan la planificación.
- *Estrategias de apoyo al aprendizaje.* Procedimientos orientados a generar un entorno con condiciones contra los distractores, así como técnicas que sean propicias a la motivación y el control de la ansiedad.
- *Regulación emocional.* Es el proceso por medio del cual las personas toman decisiones sobre sus emociones, interviniendo en estas para experimentar aquellas que les permitan conseguir metas tanto personales como sociales (Gómez & Gallego, 2016).
- *Reevaluación cognitiva.* Es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr

cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003, como se citó en Gargurevich & Matos, 2010).

- *Supresión emocional.* Es una estrategia que modula la respuesta del individuo, ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional (Gross & John, 2003, como se citó en Gargurevich & Matos, 2010).
- *Desregulación emocional.* Es la dificultad o inhabilidad para regular la expresión emocional y permitir el adecuado procesamiento emocional (Kring & Bachorowski, 1999, como se citó en Reyes & Tena, 2016).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Hipótesis Principal

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

2.2 Hipótesis Derivadas

- a) Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.
- b) Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.
- c) Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer

ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

2.3 Variables y Definición Operacional

Variable	Variable 1 Estrategias de aprendizaje			Variable 2 Regulación emocional	
Definición operacional	Secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan intencionadamente con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.			Es el proceso por medio del cual las personas toman decisiones sobre sus emociones, interviniendo en estas para experimentar aquellas que les permitan conseguir metas tanto personales como sociales	
Dimensiones	Estrategias cognitivas del aprendizaje	Estrategias de control del aprendizaje.	Estrategias de apoyo al aprendizaje	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y organización • Subrayado • Estrategias de elaboración • Repetición y relectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia funcionalidad de estrategias • Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca • Control de ansiedad • Condiciones contra distractoras • Apoyo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección o modificación de la situación • Modificación de la Evaluación • Modificación de la Atención 	<ul style="list-style-type: none"> • Supresión de la expresividad
Ítems	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado. 2. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada. 3. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender. 2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto. 3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.). 2. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización 3. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo. 2. Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí). 2. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas. 3. Controlo mis emociones no expresándolas. 4. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.

	<p>información durante el aprendizaje.</p> <p>4. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.</p> <p>5. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.</p> <p>6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.</p> <p>7. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar</p> <p>8. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.</p> <p>9. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos</p> <p>10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.</p> <p>11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir</p> <p>12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor</p> <p>13. Al responder un examen, antes de escribir, primero</p>	<p>4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas</p> <p>5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.</p> <p>6. Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante</p> <p>7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje</p> <p>8. Empleo los subrayados para luego memorizarlos</p> <p>9. Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.</p> <p>10. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.</p>	<p>relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autpreguntas).</p> <p>4. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.</p> <p>5. Me doy cuenta de que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc, que elaboré al estudiar.</p> <p>6. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.</p> <p>7. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.</p> <p>8. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.</p> <p>9. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.</p> <p>10. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.</p> <p>11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.</p>	<p>que pienso para hacerlo.</p> <p>3. Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.</p> <p>4. Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.</p> <p>5. Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.</p> <p>6. Cuando quiero sentir una emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.</p>	
--	--	--	---	--	--

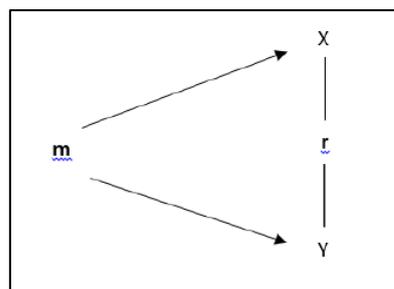
	<p>recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo</p> <p>14. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.</p> <p>15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza</p>		<p>12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.</p> <p>13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.</p> <p>14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.</p>		
--	--	--	--	--	--

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño Metodológico

Diseño de Investigación

La investigación presenta un diseño no experimental, de corte transversal o transeccional. Es de diseño no experimental, “ya que no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos debido a que la naturaleza de las variables es tal que imposibilita su manipulación. Los participantes llegan con sus características intactas” (Kerlinger & Lee, 2002, p. 420). Los diseños no experimentales se dividen de la siguiente manera: transeccionales o transversales y longitudinales (Hernández et al., 2010). Los diseños transeccionales o transversales se caracterizan por que en único tiempo se realiza las observaciones de un hecho o fenómeno (p.165). El esquema que corresponde es el siguiente:



Enfoque de la investigación

El enfoque es cuantitativo, ya que “es un proceso secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos ‘brincar o eludir’ pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase” (Hernández et al., 2010, p.4).

Tipo de Investigación

El tipo es básico, también recibe el denominativo de teórica, dogmática o fundamental. Está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación que permitan formular nuevas teorías o modificar las ya existentes, en aumentar los conocimientos científicos o filosóficos, sin un fin práctico específico e inmediato. El investigador se esfuerza en conocer más y mejor las relaciones entre los fenómenos, y poco se preocupa por la aplicación de los hallazgos, ya que estos son delegados a otros sujetos distintos al investigador (Behar, 2008).

Nivel de la investigación

El presente estudio es de nivel descriptivo-correlacional; descriptivo, “por qué busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p.85); y correlacional, “porque su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández et al., 2010, p.85).

3.2 Diseño Muestral

Población: Alumnos del primer ciclo de la carrera de Psicología ($N = 102$), durante el semestre 2022 -II en la Universidad Nacional Federico Villarreal – Lima.

Para ello se tomaron en cuenta los siguientes Criterios de Inclusión y Exclusión:

- Que estudian en la Universidad Nacional Federico Villarreal – Lima
- Estudiantes que estudien I ciclo en la Facultad de Psicología
- Que estén matriculados en el semestre 2022-II
- Sexo: femenino, masculino
- Edad: entre 17 hasta 30 años
- Procedencia: Lima, provincia u otros
- Estado civil: soltero, casado

Muestra: Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de los estudiantes del I ciclo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, donde metodológicamente el tamaño de la muestra definitivo estuvo conformado por 33 estudiantes ($n = 33$).

3.3 Técnicas de Recolección de Datos

La técnica que se utilizó en la presente investigación fue la encuesta, que es un método descriptivo que permite identificar las ideas, preferencias, necesidades, rutinas, etc., empleando para este fin procedimientos estandarizados de tal manera que a cada individuo que conforma la muestra se le hace las mismas preguntas.

El instrumento que se empleó para obtener los datos fue el cuestionario, el cual es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, y cuyo contenido puede ser tan variado como los aspectos que mida (Behar, 2008). Se

utilizaron dos cuestionarios que fueron aplicados por medios virtuales (Google form) debido al contexto de Emergencia Sanitaria (COVID 19).

Estos instrumentos son:

Evaluación de la Variable de Estrategias de Aprendizaje

Se utilizó el Cuestionario de Estrategias de aprendizaje ACRA abreviada para estudiantes Universitarios, que fue elaborado por De la Fuente & Justicia (2003); y que es una adaptación del instrumento original creada por Roman & Gallego en 1994 para alumnos de Educación Secundaria. Asimismo, cabe mencionar que el presente cuestionario ha sido empleado por diversos investigadores en Perú como Contreras (2004, como se citó en Solorzano, 2019) obteniendo valores óptimos de confiabilidad y donde se reporta niveles de validez que lo colocan como un instrumento para ser utilizado en estudios posteriores de manera confiable, afirmación también respaldada por Altamirano (2006, citado por Wong et al., 2019). En coherencia con la finalidad de la presente investigación se ha empleado la adaptación de Cajo (2017) (Anexo N°2).

Ficha técnica

Nombre: Escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada-Universitarios

Autores: De la Fuente & Justicia (2003), adaptada por Cajo (2017).

Año: 2003

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 20 minutos aproximadamente.

Objetivo: Evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Tipo de ítems: Sumativos/ Escala Likert

Baremos: Percentiles

Aspectos: La presente escala está constituida por 39 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:

I – Estrategias cognitivas del aprendizaje, constituido por 15 ítems

II - Estrategias de control del aprendizaje, constituido por 10 ítems

III - Estrategias de apoyo al aprendizaje, constituida por 14 ítems

Campo de aplicación: Estudiantes universitarios

Material de la prueba: Normas de aplicación para la administración, calificación, e interpretación y diagnóstico de las estrategias de aprendizaje.

La presente escala fue acondicionada para su aplicación en el ámbito virtual debido al contexto de Emergencia Sanitaria (COVID 19), y contiene el protocolo de los ítems, así como los respectivos casilleros para las marcas de respuesta en cualquiera de las opciones que contienen las alternativas de respuestas graduales de frecuencia (Nunca o casi nunca, Algunas veces, Bastantes veces, Siempre o casi siempre). El participante solo puede marcar una alternativa, si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Validez y Confiabilidad: De la Fuente & Justicia (2003) iniciaron el proceso de validación de la versión abreviada de la Escala ACRA para alumnos universitarios, seleccionando los ítems de la escala original que describan las técnicas mas empleadas por la mayoría de estudiantes, en grado bastante-mucho estableciendo como punto de corte una puntuación superior al 75% en su utilización académica (criterio establecido en trabajos anteriores de los mismos autores). Posteriormente, con los ítems seleccionados que componen el nuevo instrumento, se realizaron análisis descriptivos y un análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden, lo cual, reveló una agrupación factorial bastante consistente donde se

simplifica en tres dimensiones el nuevo instrumento, es así que la Escala ACRA-abreviada se conformó en tres dimensiones: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (25 ítems), Estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems) y hábitos de estudio (5 ítems), dando un total de 44 ítems. Para finalizar se realizó el análisis descriptivo, fiabilidad y validez de la Escala ACRA-abreviada para alumnos universitarios. Se obtuvo para la escala total una media de 118.99 y desviación típica de 230.18. Asimismo, los índices de fiabilidad alcanzaron un Alpha global aceptable de 0.8828; y para la validez externa del instrumento se comprobó a través de la realización de Anovas entre los niveles de rendimiento académico de los alumnos y las estrategias de aprendizaje, cuyos resultados mostraron que los alumnos con calificaciones más altas emplean también mayor cantidad de estrategias consignadas en la Escala ACRA Abreviada. Cabe resaltar que, en la escala, los ítems que obtienen correlación más alta con la puntuación total se ubican dentro de las categorías establecidas en el instrumento original como codificación, recuperación y de apoyo; y también se destaca cierta consistencia de las relaciones entre los factores de carácter más cognitivo, metacognitivo y de apoyo. Esta información resulta coherente con que la dimensión cognitiva y metacognitiva, y la dimensión de apoyo al aprendizaje presentan mayor peso en la varianza, a diferencia de la dimensión hábitos de estudio con menor peso en la varianza. Asimismo, en cuanto a la importancia de los hábitos de estudio, estas quedan en un segundo plano, a favor de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo según refiere los autores.

En Perú, la Escala ACRA abreviada ha sido empleado por diversos investigadores, de entre ellos María Luisa Cajo (2017) quien realizó el proceso de validez mediante el Análisis de validez de contenido por juicio de expertos, obteniendo el valor de 83% con lo cual se concluyó que el instrumento tiene una muy buena validez. Asimismo, para el estudio de la confiabilidad se trabajó con un grupo piloto de 10 participantes y luego se empleó el método de consistencia interna, que dio un coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.925, para la versión en 39 ítems mostrando así una excelente confiabilidad. Se aprecia que se descartó la dimensión de hábitos de estudio, lo cual tiene respaldo debido a los resultados obtenidos para esta dimensión en la prueba original en De la Fuente & Justicia (2003); y que posteriormente Reyes et al. (2021) al analizar las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico encontraron que solo las dimensiones, estrategias cognitivas y de control del aprendizaje revelaron una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico y que la dimensión de hábitos de estudio no, brindando la posibilidad de evitar estos ítems.

Evaluación de la Variable *Regulación Emocional*

Se aplicará el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-P) creada por Gross & John (2003) en los Estados Unidos de América, y fue adaptada para el Perú por Gargurevich & Matos (2010) (Anexo N°2).

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-P)

Autores: Gross & John, adaptada por Gargurevich & Matos.

Año: 2003

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 4 a 5 minutos aproximadamente.

Objetivo: Evaluación de la Autorregulación Emocional.

Tipo de ítems: Sumativos/ Escala Likert

Aspectos: La presente escala está constituida por 10 ítems distribuidos en 2

áreas que a continuación se detallan:

I – Estrategias de reevaluación cognitiva, constituido por 6 ítems (1, 3, 5, 7, 8, 10)

II - Estrategias de supresión emocional, constituido por 4 ítems (2, 4, 6, 9)

Campo de aplicación: Estudiantes universitarios y población adulta

Material de la prueba: El presente cuestionario se adaptó para su uso en plataformas virtuales (Google form) debido al contexto de Emergencia Sanitaria (COVID 19); asimismo, presenta una escala de Likert que evalúa cuan de acuerdo o desacuerdo están los participantes con las estrategias propuestas, siendo 1 = Totalmente en desacuerdo, 4 = Neutral y 7 = Totalmente en acuerdo. El criterio de calificación del cuestionario consiste en sumar los puntajes obtenidos por cada ítem, y posteriormente se suman en función del área, sea reevaluación cognitiva o supresión de la experiencia emocional. No existe una sumatoria total de los ítems, ya que cada área teóricamente es distinta con la otra. El autor no especifica puntos de corte ni baremos.

Validez y Confiabilidad: El presente cuestionario ha sido objeto de procesos estadísticos donde se ha hallado tanto la validez convergente como la divergente, Gargurevich & Matos (2010) realizaron la evaluación del

cuestionario a partir de las correlaciones de las subescalas del ERQ-P y el SPANAS (Escala de Afectos Positivos y Negativos, de Watson et al., 1988). Los resultados evidenciaron que la dimensión de reevaluación cognitiva y la escala de afecto positivo correlacionaron positivamente ($r = 0.14$, $p < 0.05$). Asimismo, la correlación entre la dimensión de supresión de la experiencia emocional y la escala de afecto negativo resultó ser positiva ($r = 0.32$, $p < 0.001$). Además, se obtuvo correlaciones negativas, pero no significativas entre la dimensión de reevaluación cognitiva y la subescala de afecto negativo ($r = -0.09$, n.s.); la dimensión supresión y el afecto positivo ($r = -0.05$, n.s.); y entre las dos dimensiones del ERQ-P, reevaluación cognitiva y supresión ($r = -0.07$, n.s.). Con respecto a la confiabilidad, se determina que el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para la dimensión reevaluación cognitiva fue de 0.72 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de 0.27 a 0.56. En el caso de la subescala de supresión, el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue de 0.74 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de 0.51 a 0.62. Estos coeficientes de confiabilidad alcanzan valores superiores a 0.70, el cual es considerado como un valor aceptable para instrumentos a ser utilizados en investigaciones (Nunally & Bernstein, 1995, citado en Gargurevich & Matos).

3.4 Técnicas Estadísticas Para el Procesamiento de la Información

Se utilizó el Google form, para trasladar la Escala y Cuestionario antes mencionados hacia la virtualidad y ser aplicados a la muestra de alumnos de pregrado. Posteriormente, para el procesamiento de los datos se elaboró una base

de datos en el Software Estadísticos SPSS V.20, con la cual se pasó a analizar los datos, utilizando el análisis descriptivo como estadígrafos de posición y de dispersión: distribución de frecuencia, media, desviación estándar, varianza entre otros. Asimismo, se usarán pruebas estadísticas inferenciales: 1) Prueba de Shapiro – Wilk, y 2) Correlación de Pearson. Luego se elaboraron las tablas estadísticas y gráficos, así como las de asociación entre las variables, que definen los objetivos y las hipótesis. En algunos, casos se usó del programa de Microsoft Excel para efectos de sistematización y gráficos.

3.5 Aspectos Éticos

Para la realización del presente estudio, se informó a las autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal respecto al propósito de la presente investigación, el uso del que sería objeto los resultados y quienes son los investigadores para tal fin. Todo ello se expresó a través de una solicitud facilitada por el ICED – USMP, dirigida a las autoridades correspondientes de la universidad mencionada. Pasado un tiempo esperado, la solicitud fue recibida y respondida de manera afirmativa (Anexo N°3), por lo tanto, se procedió a invitar a los estudiantes a participar de manera voluntaria, generando sensibilización sobre la relevancia del presente estudio, los beneficios de este y remarcando en todo momento la confidencialidad de su participación. Respecto a los derechos de autor, se consideraron todas las normas internacionales de la legislación vigente que protege la producción académica, por lo cual, se citó toda fuente de información bibliográfica.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis Descriptivo de los Resultados

Con respecto al análisis descriptivo, se procede a realizar la presentación de los resultados obtenidos en las siguientes gráficas, según se muestra:

4.1.1. Resultados Descriptivos de las Variables de Estudio

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables estrategias de aprendizaje y regulación emocional

		Estrategias de aprendizaje	Regulación emocional	
			Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
N	Válido	33	33	33
	Perdidos	0	0	0
Media		108.27	27.97	13.97
Mediana		106.00	27.00	14.00
Moda		106.00	18	14
Desviación estándar		14.693	6.593	6.003
Varianza		215.892	43.468	36.030

Rango	53	24	24
-------	----	----	----

Medidas de tendencia central

- En cuanto a la media de la variable *estrategias de aprendizaje*, se obtuvo un promedio de 108.27, el cual supera la media teórica; por otro lado, con relación a la regulación emocional, el promedio de la media con respecto a la reevaluación cognitiva alcanzó un 27.97 superando la media teórica, a diferencia de la supresión emocional que obtuvo un 13.97.
- Los resultados de la mediana señalan que en la variable *estrategias de aprendizaje* el 50 % de las puntuaciones obtenidas se encuentran por debajo de 106.00, y el otro 50% tienen más de 106.00 puntos. Con respecto a la regulación emocional, la mediana obtenida para reevaluación cognitiva fue 27 y para la supresión emocional se obtuvo 14.
- En cuanto a la moda, los participantes del estudio tienen con mayor frecuencia 106.00 puntos en las estrategias de aprendizaje; y en la reevaluación cognitiva y supresión emocional obtienen 18 y 14 como puntajes de mayor incidencia respectivamente.

Medidas de dispersión

- En el presente estudio, se obtuvieron los siguientes puntajes de desviación estándar. Para la variable *estrategias de aprendizaje*, se obtuvo un 14.693 en puntuaciones alrededor de la media; y, en la variable *regulación emocional*, para la reevaluación cognitiva se obtuvo un puntaje de 6.593 y para la supresión emocional un puntaje de 6.003, en cuanto a la dispersión de los datos de estas dimensiones.

- Respecto al análisis de la varianza, se aprecia que la variabilidad de los datos respecto al promedio de las puntuaciones es de 215.892 en las estrategias de aprendizaje; y en la reevaluación cognitiva y supresión emocional se identifican un puntaje de 43.468 y 36.030 respectivamente.
- Se aprecia que el rango obtenido de la diferencia entre el valor máximo y el valor mínimo de la muestra fue de 53 para la variable *estrategias de aprendizaje*, y con respecto a la regulación emocional se obtuvo un valor de 24 para ambas dimensiones (reevaluación cognitiva y supresión emocional).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje

		Dimensiones		
		Estrategias cognitivas del aprendizaje	Estrategias de control del aprendizaje	Estrategias de apoyo del aprendizaje
N	Válido	33	33	33
	Perdidos	0	0	0
Media		43.58	27.64	37.06
Mediana		43	28	37
Moda		43	23	33
Desviación estándar		5.172	6.378	6.324
Varianza		26.752	40.676	39.996
Rango		21	26	27

Medidas de tendencia central

- Las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje presentaron los siguientes promedios: 43.58 para las Estrategias cognitivas del aprendizaje

(ECgA), 27.64 para las Estrategias de control del aprendizaje (ECA) y 37.06 en las Estrategias de apoyo del aprendizaje (EAA).

- Respecto a la mediana se apreció que la dimensión ECgA obtuvo 43, es decir, que el 50 % de las puntuaciones obtenidas se encuentran por debajo de este número y el otro 50% esta por encima de este. De la misma manera para las ECA y las EAA obtuvieron como mediana 28 y 37 respectivamente.
- En lo que refiere a la moda, los participantes tienen con mayor frecuencia 43 puntos en las ECgA. Para las ECA se obtiene 23 puntos y para las EAA alcanzan un puntaje de 33, como valores que más se repiten en la distribución según corresponda.

Medidas de dispersión

- La desviación estándar de las dimensiones ECgA, ECA y EAA oscilan entre 5.172; 6.378 y 6.324 correspondientemente, en las puntuaciones alrededor de la media.
- En cuanto a la varianza, la variabilidad de los datos respecto al promedio de las puntuaciones para las dimensiones ECgA, ECA y EAA son de 26.752; 40.676 y 39.996, de forma respectiva.
- Respecto al Rango que se establece mediante la diferencia del límite superior menos el límite inferior de los datos, se aprecia que las dimensiones ECgA, ECA y EAA alcanzaron los siguientes puntajes 21; 26 y 27, en el orden dado.

4.1.2 Representación Gráfica de los Niveles de las Variables de Estudio

Variable: Estrategias del Aprendizaje

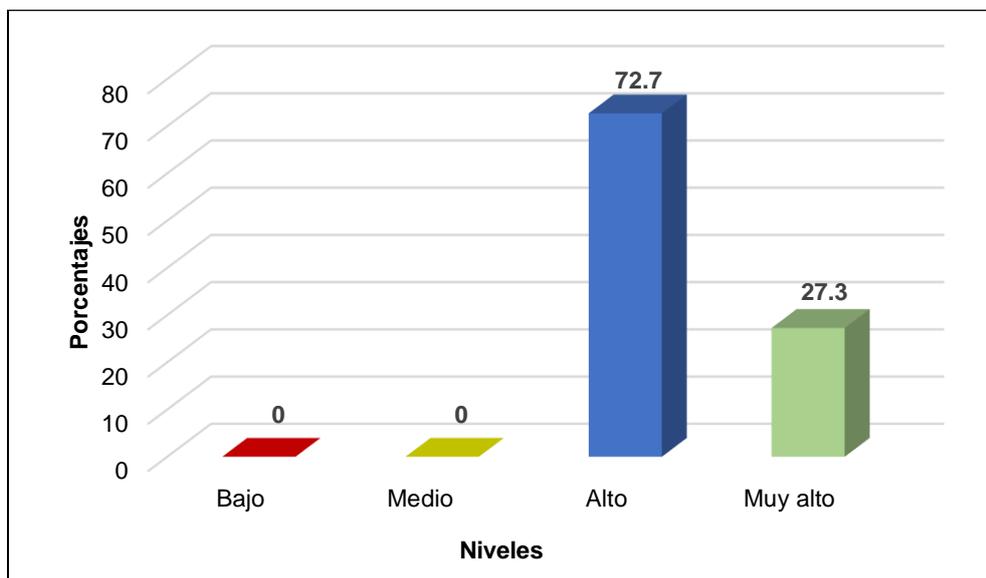
Tabla 3

Niveles de la variable estrategias del aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	0	0
Alto	24	72.7
Muy alto	9	27.3
Total	33	100.0

Figura 2

Niveles de la variable estrategias de aprendizaje



Interpretación: En la tabla 3 y figura 1, se evidencia que en la muestra de 33 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, el 72,7% (24) presenta un nivel alto en sus estrategias de aprendizaje y el 27,3% (9) obtiene un nivel muy alto en dichas estrategias. Para los niveles bajo y medio no se encontraron datos.

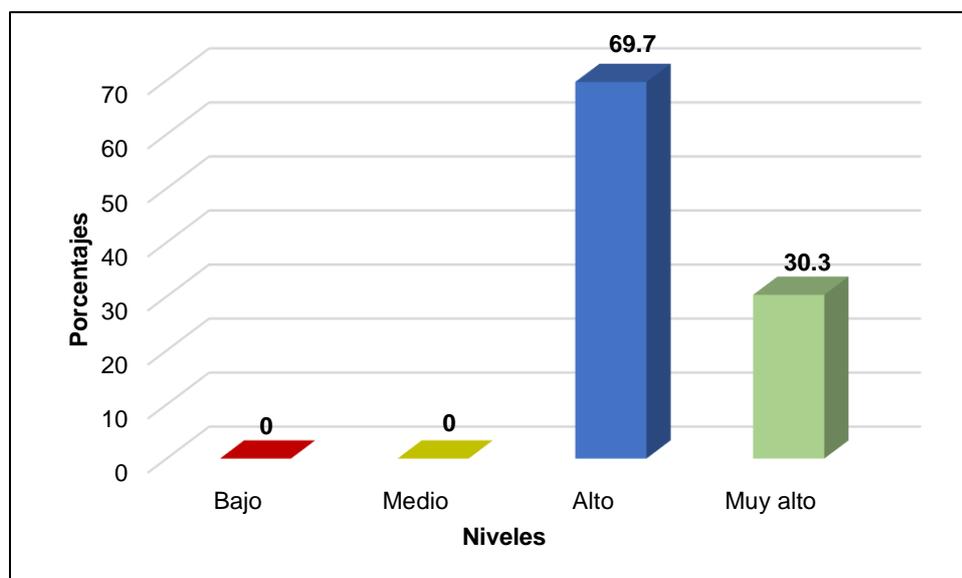
Tabla 4

Niveles de la dimensión estrategias cognitivas del aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	0	0
Alto	23	69.7
Muy alto	10	30.3
Total	33	100.0

Figura 3

Niveles de la dimensión estrategias cognitivas del aprendizaje



Interpretación: En la tabla 4 y la figura 2, de una muestra de 33 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, se identifica que para los niveles bajo y medio no se hallaron resultados; sin embargo, se aprecia que el 69,7% (23) alcanza un nivel alto en la dimensión estrategias cognitivas del aprendizaje, y el 30,3% (10) consigue un nivel muy alto en sus estrategias cognitivas del aprendizaje.

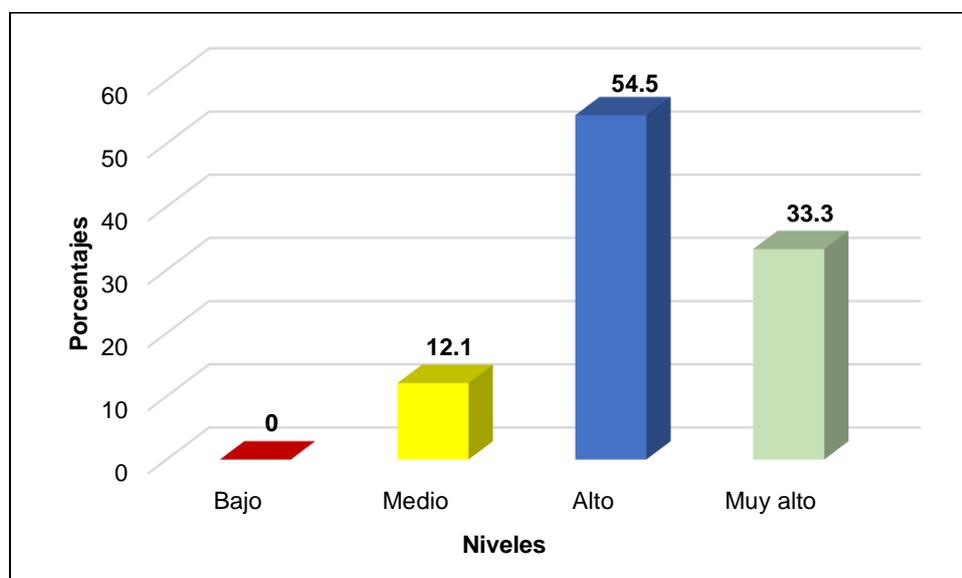
Tabla 5

Niveles de la dimensión estrategias de control del aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	4	12.1
Alto	18	54.5
Muy alto	11	33.3
Total	33	100.0

Figura 4

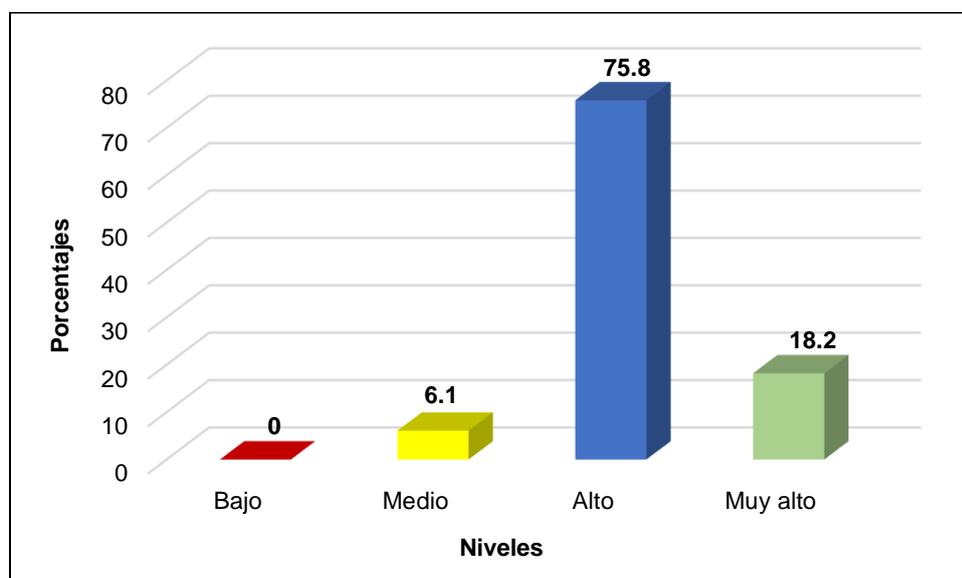
Niveles de la dimensión estrategias de control del aprendizaje



Interpretación: El 12,10% (4) de la muestra de estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, tal como se muestra en la tabla 5 y figura 3, obtiene un nivel medio en la dimensión estrategias de control del aprendizaje. El 54,5% (18) presenta un nivel alto y el 33,3% (11) obtiene un nivel muy alto en estas estrategias. No se encuentran datos para el nivel bajo.

Tabla 6*Niveles de la dimensión estrategias de apoyo al aprendizaje*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	2	6.1
Alto	25	75.8
Muy alto	6	18.2
Total	33	100.0

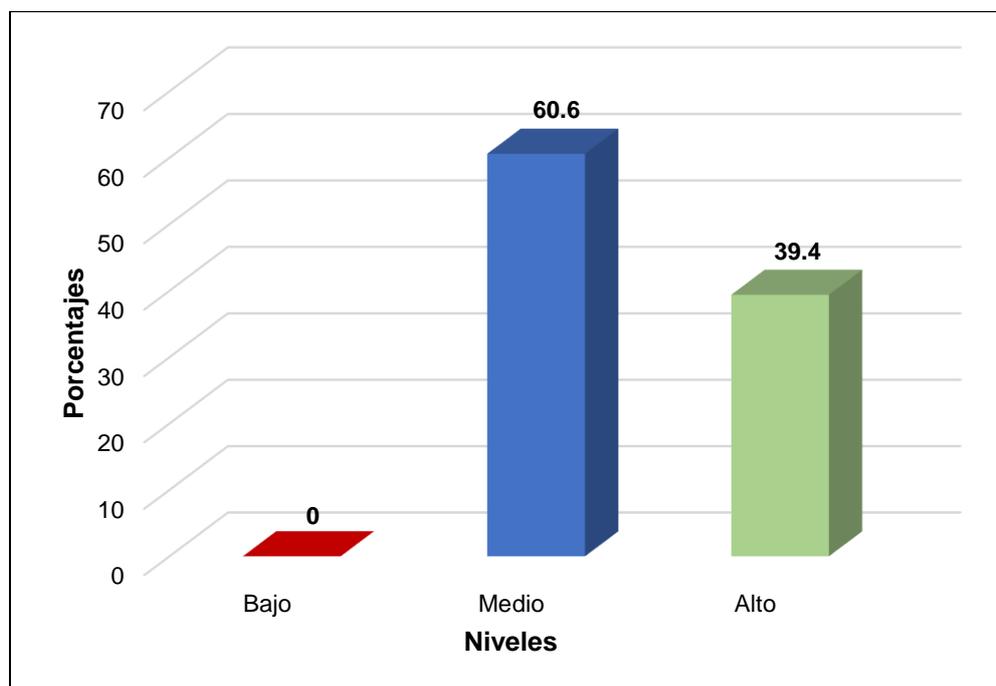
Figura 5*Niveles de la dimensión estrategias de apoyo al aprendizaje*

Interpretación: Como se puede apreciar en la tabla 6 y la figura 4, para la muestra de 33 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, se identifican datos en las estrategias de apoyo al aprendizaje para los niveles medio, alto y muy alto, con un porcentaje de 6,1% (2), 75,8% (25) y 18,2% (6) respectivamente. No hay resultados para el nivel bajo.

Variable: regulación emocional

Tabla 7*Niveles de la dimensión reevaluación cognitiva*

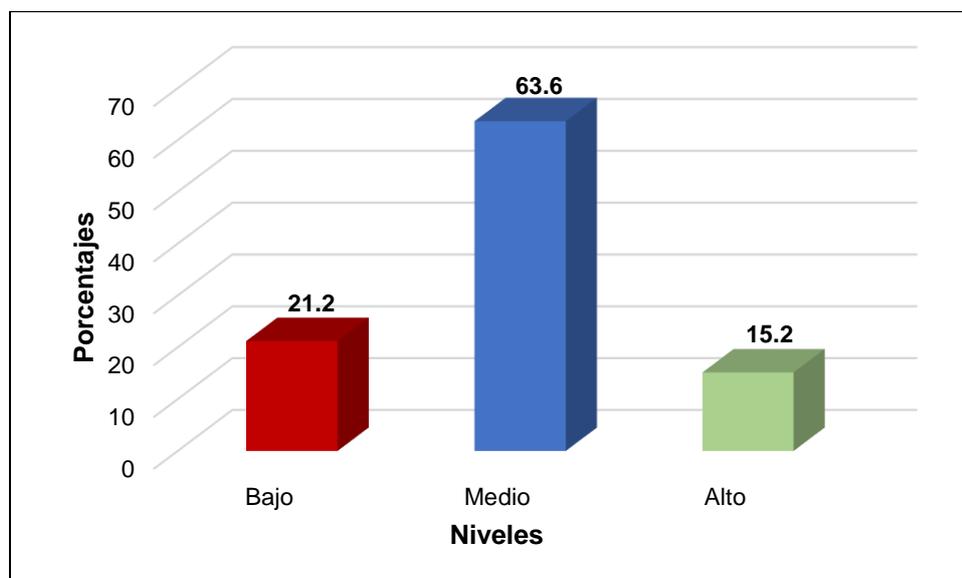
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0
Medio	20	60.6
Alto	13	39.4
Total	33	100.0

Figura 6*Niveles de la dimensión reevaluación cognitiva*

Interpretación: En la tabla 7 y la figura 5 se evidencia que en la muestra de 33 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, el 60,6% (20) logra un nivel medio en la dimensión *reevaluación cognitiva* (RC) y el 39,4% (13) consigue un nivel alto en dicha dimensión. Para el nivel bajo no se encontraron respuestas.

Tabla 8*Niveles de la dimensión supresión emocional*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	21.2
Medio	21	63.6
Alto	5	15.2
Total	33	100.0

Figura 7*Niveles de la dimensión supresión emocional*

Interpretación: En la tabla 8 y la figura 6 se aprecia que en la muestra de 33 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal durante el semestre 2022 -II, el 21,2% (7) obtiene un nivel bajo, un 63,6% (21) alcanza un nivel medio y 15,2% (5) presenta un nivel alto en la dimensión Supresión emocional (SE).

4.2 Análisis Inferencial de los Resultados

4.2.1 Prueba Estadística Para la Determinación de la Normalidad

A continuación, se realizará el análisis de los resultados para determinar el tipo de distribución que presentan los datos de las dimensiones de la variable *estrategias de aprendizaje*, así como de la variable *regulación emocional*. Para ello utilizamos la prueba Shapiro-Wilk para medir la fuerza de ajuste con una recta de normalidad, y que se emplea en las muestras menores a 50 individuos. Esta prueba permite constatar la normalidad de los datos, es decir a mayor valor, mayor desacuerdo en la recta de normalidad y se rechaza la hipótesis nula. Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Chi cuadrado). Los pasos para desarrollar la prueba de normalidad son los siguientes:

Prueba de Normalidad

Teniendo en consideración que el número de los datos es $n < 50$, se tendrá en cuenta ciertos criterios:

Paso 1: Planteamiento de supuestos de nulidad (H_0) e hipótesis alternativa (H_1)

H_0 = La distribución de datos de las variables provienen de una distribución normal

H_1 = La distribución de datos de las variables no provienen de una distribución normal

Paso 2: Nivel de significancia: Sig. $\alpha \geq 0.05$

Paso 3: Determinación del valor estadístico mediante la prueba de Shapiro – Wilk ($n < 50$)

Paso 4: Regla de decisión

- Si el p - valor $\leq 0,05$ se rechaza la Hipótesis Nula (H_0) y se acepta la Hipótesis Alternativa a nivel α
- Si el p - valor $\geq 0,05$ se acepta la Hipótesis Nula (H_0) y se rechaza la Hipótesis Alternativa a nivel α

Tabla 9

Prueba de normalidad de los datos de las variables - Test de Shapiro-Wilk

		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje		0.948	33	0.119
Regulación emocional	Reevaluación	0.947	33	0.112
	cognitiva			
	Supresión emocional	0.950	33	0.129

Paso 5: Decisión

Según los casos dados, en la tabla 9 se observa que: $0.119 \geq 0.05$; $0.112 \geq 0.05$ y $0.129 \geq 0.05$; por lo cual se decide aceptar H_0 , con un grado de libertad (33).

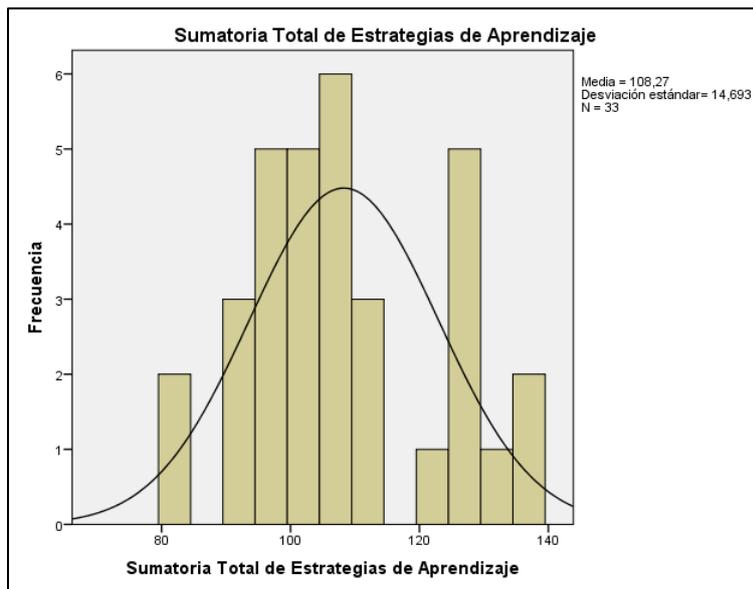
Se concluye: La distribución de datos de las variables provienen de una distribución normal por lo que se aplicará pruebas paramétricas (r de Pearson).

Como lo datos obtenidos siguen una distribución normal se realiza un gráfico de datos atípicos o dispersos para comprobar y aplicar la prueba no paramétrica.

Asimismo, según puede observarse en las figuras siguientes la curva de distribución coinciden con la curva normal.

Figura 8

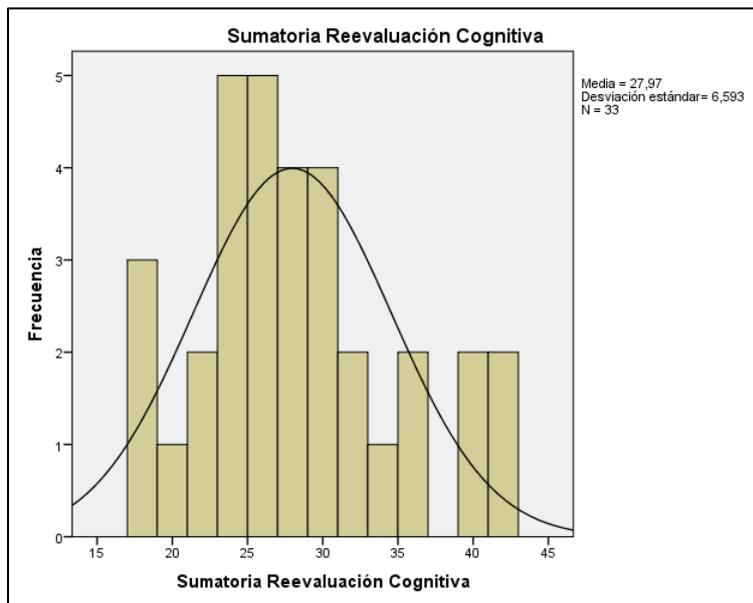
Distribución de frecuencias de la sumatoria total de estrategias de aprendizaje



Interpretación: De acuerdo con lo observado en la figura 7, la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos a través del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje se halla ligeramente sesgados hacia la izquierda no obstante se agrupan cerca de la curva normal, teniendo una media de 108,27 y una desviación típica de 14,693. En el gráfico muestra que la curva de distribución coincide con la curva normal, y que forma una curva mesocúrtica, es decir, presenta un grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable (Saravia & Pascual, 2005, p. 73).

Figura 9

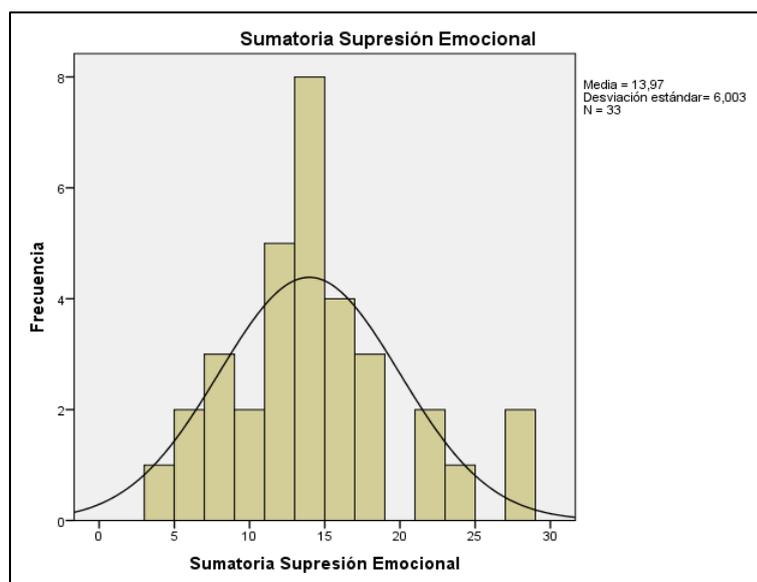
Distribución de frecuencias de la sumatoria total de reevaluación cognitiva



Interpretación: La figura 8 -que se refiere a la dimensión de reevaluación cognitiva de la variable *regulación emocional*- muestra que la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos se halla sesgados ligeramente hacia la izquierda, sin embargo, se mantiene en su mayoría en el área central, teniendo una media de 27,97 y una desviación típica de 6,593. Asimismo, la figura muestra que la curva de distribución concuerda con la curva normal, considerada como una curva mesocúrtica.

Figura 10

Distribución de frecuencias de la sumatoria total de supresión emocional



Interpretación: Respecto a la dimensión de supresión emocional de la variable *regulación emocional*, se puede apreciar en la figura 9 que la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos se concentra en la zona central de la variable, teniendo una media de 13,97 y una desviación típica de 6,003. El gráfico muestra que la curva de distribución coincide con la curva normal, considerada como una curva mesocúrtica.

4.2.2 Prueba Estadística Para la Hipótesis

Prueba de Hipótesis Principal

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H0) e hipótesis alternativa (H1).

H0= Las estrategias de aprendizaje no se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los

estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

H1= Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia.

El nivel de significancia: Consiste en la probabilidad de rechazar o aceptar la hipótesis nula.

- Cuando sig. ($p > 0.05$) Aceptamos la hipótesis nula de manera significativa.
- Cuando sig. ($p < 0.05$) Rechazamos la hipótesis nula de manera significativa.

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba.

Con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Tabla 10

Correlación entre estrategias de aprendizaje y la reevaluación cognitiva

		Estrategias de aprendizaje	Reevaluación cognitiva
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,426*
	Sig. (bilateral)		,013
Reevaluación cognitiva	Correlación de Pearson	,426*	1
	Sig. (bilateral)	,013	

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

Tabla 11*Correlación entre estrategias de aprendizaje y la supresión emocional*

		Estrategias de aprendizaje	Supresión emocional
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	-,146
	Sig. (bilateral)		,417
Supresión emocional	Correlación de Pearson	-,146	1
	Sig. (bilateral)	,417	

Paso 4: Interpretación

Se observa en la tabla 10 que las estrategias de aprendizaje se relacionan con la reevaluación cognitiva, donde se obtuvo un nivel de significancia de 0,013 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de 0,426, el cual representa una correlación positiva moderada significativa. Y, con respecto a las estrategias de aprendizaje y la supresión emocional, se aprecia en la tabla 11 que alcanzó un nivel de significancia de 0,417 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de - 0,146, lo que indica que se relacionan de forma negativa, pero de manera no significativa.

Paso 5: Toma de Decisión

Ante los resultados descritos, podemos afirmar que la hipótesis alternativa se acepta, es decir, podemos afirmar como conclusión:

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

También podríamos afirmar que a mayores niveles de estrategias de aprendizaje existirán mayores niveles en la dimensión reevaluación cognitiva.

Prueba de Hipótesis Derivadas

Hipótesis específica N°1: Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H0) e hipótesis alternativa (H1).

H0= Las estrategias cognitivas del aprendizaje no se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

H1= Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia.

El nivel de significancia: Consiste en la probabilidad de rechazar o aceptar la hipótesis nula.

- Cuando sig. ($p > 0.05$) Aceptamos la hipótesis nula de manera significativa.
- Cuando sig. ($p < 0.05$) Rechazamos la hipótesis nula de manera significativa.

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba.

Con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Tabla 12

Correlación entre estrategias cognitivas de aprendizaje y la reevaluación cognitiva

		Estrategias cognitivas del aprendizaje	Reevaluación cognitiva
Estrategias cognitivas del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,249
	Sig. (bilateral)		,163
Reevaluación cognitiva	Correlación de Pearson	,249	1
	Sig. (bilateral)	,163	

Tabla 13

Correlación entre estrategias cognitivas de aprendizaje y la supresión emocional

		Estrategias cognitivas del aprendizaje	Supresión cognitiva
Estrategias cognitivas del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,093
	Sig. (bilateral)		,606
Supresión emocional	Correlación de Pearson	,093	1
	Sig. (bilateral)	,606	

Paso 4: Interpretación

Se aprecia en la tabla 12 que las estrategias cognitivas de aprendizaje y la reevaluación cognitiva, obtuvieron un nivel de significancia de 0,163 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de 0,249; lo cual refiere que se relacionan, pero de manera no significativa. En cuanto a las estrategias cognitivas de aprendizaje y la supresión emocional se

observa en la tabla 13 que consiguió un nivel de significancia de 0,606 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de 0,093 lo que indica que existe una relación, pero es baja y no significativa.

Paso 5: Toma de Decisión

Ante los resultados descritos, podemos afirmar que se acepta la hipótesis alterna, es decir, podemos describir como conclusión:

Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Hipótesis específica N°2: Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alternativa (H_1).

H_0 = Las estrategias de control del aprendizaje no se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

H_1 = Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia.

El nivel de significancia: Consiste en la probabilidad de rechazar o aceptar la hipótesis nula.

- Cuando sig. ($p > 0.05$) Aceptamos la hipótesis nula de manera significativa.
- Cuando sig. ($p < 0.05$) Rechazamos la hipótesis nula de manera significativa.

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba.

Con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Tabla 14

Correlación entre estrategias de control del aprendizaje y la reevaluación cognitiva

		Estrategias de control del aprendizaje	Reevaluación cognitiva
Estrategias de control del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,325
	Sig. (bilateral)		,065
Reevaluación cognitiva	Correlación de Pearson	,325	1
	Sig. (bilateral)	,065	

Tabla 15

Correlación entre estrategias de control del aprendizaje y la supresión emocional

		Estrategias de control del aprendizaje	Supresión emocional
Estrategias de control del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	-,170
	Sig. (bilateral)		,344
Supresión emocional	Correlación de Pearson	-,170	1

Sig. (bilateral)	,344
------------------	------

Paso 4: Interpretación

En lo que se refiere a las estrategias de control del aprendizaje y la reevaluación cognitiva, se puede observar en la Tabla 14 que alcanzó un nivel de significancia de 0,065 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de 0,325, lo cual indica que existe una relación baja y no significativa. Y, con mención a las estrategias de control del aprendizaje y la supresión emocional se logra observar en la tabla 15 un nivel de significancia de 0,344 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de -0,170, lo que indica que se relacionan de forma negativa, pero de manera no significativa.

Paso 5: Toma de Decisión

Respecto a la información obtenida, podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, podemos describir como conclusión:

Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Hipótesis específica N°3: Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alternativa (H_1).

H0= Las estrategias de apoyo al aprendizaje no se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

H1= Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia.

El nivel de significancia: Consiste en la probabilidad de rechazar o aceptar la hipótesis nula.

- Cuando sig. ($p > 0.05$) Aceptamos la hipótesis nula de manera significativa.
- Cuando sig. ($p < 0.05$) Rechazamos la hipótesis nula de manera significativa.

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba.

Con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Tabla 16

Correlación entre estrategias de apoyo al aprendizaje y la reevaluación cognitiva

		Estrategias de apoyo del aprendizaje	Reevaluación cognitiva
Estrategias de apoyo del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,459**
	Sig. (bilateral)		,007

Reevaluación cognitiva	Correlación de Pearson	,459**	1
	Sig. (bilateral)	,007	

Tabla 17

Correlación entre estrategias de apoyo al aprendizaje y la supresión emocional

		Estrategias de apoyo del aprendizaje	Supresión emocional
Estrategias de apoyo del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	-,244
	Sig. (bilateral)		,170
Supresión emocional	Correlación de Pearson	-,244	1
	Sig. (bilateral)	,170	

Paso 4: Interpretación

Sobre la base de los resultados de la tabla 16, las estrategias de apoyo al aprendizaje y la reevaluación cognitiva obtuvieron un nivel de significancia de 0,007 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de 0,459; que permite aseverar que existe una relacionan moderada y significativa. También, con respecto a las estrategias de apoyo al aprendizaje y la supresión emocional, como se aprecia en la tabla 17 se alcanzó un nivel de significancia de 0,170 ($p < 0.05$) y un Coeficiente de Correlación de Pearson de -0,244, lo que indica que se relacionan de forma negativa, pero de manera no significativa.

Paso 5: Toma de Decisión

En coherencia con los datos hallados, podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, podemos expresar como conclusión:

Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El presente estudio ha significado un acercamiento a la importancia de identificar cómo las estrategias de aprendizaje pueden verse relacionadas con otros constructos del ámbito emocional. Si bien hemos encontrado antecedentes con los que se relacionan las estrategias de aprendizaje (la motivación, la inteligencia emocional, el estrés, entre otros constructos) (Suarez, 2019; Torres, 2018; Cerna, 2018), no obstante, podemos considerar que el presente estudio tiene como novedad la asociación de las variables de estudio, puesto que no existen investigaciones que abarquen ambas variables en nuestro país y Latinoamérica, por lo que el aporte de los resultados brinda información científica reciente sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional.

Se logró alcanzar el objetivo principal que fue establecer una correlación entre las estrategias de aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva ($r= 0.426$) y de supresión emocional ($r= - 0.146$). Estas dos últimas componentes de la variable *regulación emocional* también respalda la primera hipótesis planteada. Esto guarda sentido con lo encontrado por Oriol et al. (2017), quienes afirman que los recursos cognitivos en los estudiantes se activan en interacción con factores emocionales que

inducen y propician tendencias de pensamiento y de procesamiento de la información ($\chi^2 = 215.892$, $p < 0.001$, $\chi^2/gl = 2.8$, $NFI = 0.94$, $CFI = 0.93$, $IFI = 0.94$, $RMSEA = 0.06$, y $SRMR = 0.05$).

Asimismo, hay consistencia en afirmar que a mayores niveles de estrategias de aprendizaje existirán mayores niveles en la dimensión de reevaluación cognitiva ($r = 0.426$, $p < 0.05$). Ello indicaría que cuando un estudiante universitario logra emplear adecuadamente secuencias integradas de procedimientos facilitadores del aprendizaje también se estaría orientando por tomar decisiones sobre sus emociones para experimentar aquellas que les permitan conseguir sus metas académicas. Esto también guarda sentido con los postulados de Jacobs & Gross (2014, citado en Trías & Huertas, 2020), que mencionan que los estudiantes que se orientan por el uso de la estrategia de reevaluación cognitiva tienden a movilizarse por afectos positivos, presentan predisposición para interactuar cercanamente con otros, y adoptarían un estado propicio para interiorizar contenidos que van aprendiendo; en cambio, los alumnos que se orientan por la supresión emocional para regularse emocionalmente experimentan un desgaste energético que emplean para amortiguar la respuesta emocional. Esta dimensión está asociada a emociones negativas, a la tendencia a aislarse de otros. A su vez, hay mayor interferencia y perjuicio del procesamiento cognitivo en estos estudiantes.

Respecto al uso de ambas estrategias de regulación, estas no son excluyentes, es decir, pueden utilizarse en mayor proporción una (RE: bajo 0.0%; medio 60.6%; y alto 39.4%) y a la misma vez la otra (SE: bajo 21.2%; medio 63.6%; y alto 15.2%), pero en menor nivel. Todo va a estar en función de la situación o circunstancia por la que se esté atravesando. Mayorga-Parra & Vega (2021) explican que, cuando se utiliza la reevaluación cognitiva (bajo 6.46%; medio 23.46%; y alto 70.06%) en alto

nivel, también se podría suprimir emociones (bajo 14.62%; medio 27.21%; y alto 58.16%) en bajo nivel, lo cual demostraría que las personas no solamente desarrollan una estrategia específica de regulación emocional.

Acerca de las estrategias de aprendizaje y la supresión emocional, nuestros resultados han mostrado una correlación negativa; sin embargo, esta no es significativa ($r = -0.146$, $p > 0.05$). La relación entre las variables mencionadas presenta respaldo teórico (Jacobs & Gross, 2014, citado en Trías & Huertas, 2020), así como una aproximación científica ($r = 0.231$, $p < 0.05$; Hafiz, 2015). No obstante, pasaremos a brindar algunas premisas que puedan dar respuesta a los resultados obtenidos entre estas variables. En primer lugar, desde la perspectiva estadística del presente estudio, se puede observar en las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional un comportamiento diferente en la presente investigación. La reevaluación cognitiva obtiene resultados más estables y significativos en las pruebas estadísticas para la hipótesis general ($r = 0.426$, $p < 0.05$) y las específicas (RC y ECgA, $r = 0.249$, $p > 0.05$; RC y ECA, $r = 0.325$, $p > 0.05$; RC y EAA, $r = 0.459$, $p < 0.05$), a diferencia de la supresión emocional que, si bien se correlaciona con las estrategias de aprendizaje ($r = -0.146$, $p > 0.05$), obtiene valores cambiantes alternando entre resultados positivos y negativos, y no significativos (SE y ECgA, $r = 0.093$, $p > 0.05$; SE y ECA, $r = -0.170$, $p > 0.05$; SE y EAA, $r = -0.244$, $p > 0.05$), tanto para la hipótesis general como para las específicas. Ya en anteriores estudios se ha detectado dificultades en el trabajo con la dimensión de supresión emocional, como muestra lo descrito por De la Fuente (2019), quien halló un índice de consistencia interna bajo ($\alpha < 0.5$) para la supresión emocional en comparación a otras investigaciones previas (Gargurevich & Matos, 2010; Advíncula, 2018), por lo cual tuvo que excluir a la supresión emocional del análisis de su investigación; así también encontró

inconvenientes con el ítem 9, que está incluida en la dimensión de supresión emocional, recomendando realizar una revisión con respecto a la redacción de ítems para su mejor comprensión. En segundo lugar, dada la muestra modesta que emplea la presente investigación, se hace evidente la necesidad de trabajar con muestras más amplias. Por otro lado, en estudios realizados con población de habla inglesa se ha encontrado información que da importancia e invita a ampliar la investigación de esta estrategia de regulación emocional. Asimismo, Hafiz (2015) halló cómo la supresión emocional puede ser empleada tanto por grupos de alto o bajo rendimiento académico ($t(125) = -0.948, p > 0.05$), lo cual indicaría que, dependiendo de la emoción que se suprima, se obtendría resultados diferentes, es decir, si se suprime una emoción positiva, esto generaría mayor motivación para llevar a cabo acciones orientadas a la mejora académica. Sin embargo, si se suprime una emoción negativa dentro de sí mismo sin encontrar solución, se afectaría la motivación y la adherencia a las lecciones y aprendizajes. Se sugiere, entonces, que la supresión emocional puede afectar la determinación con la que un estudiante orienta sus acciones de estudio. También, se plantea que un estudiante al experimentar un cierto nivel de emociones negativas puede suprimir sus emociones y sentir que es mejor poner sus sentimientos a un lado para centrarse en su actuar académico sin ninguna garantía de que tal estrategia le ayudará a concentrarse en sus estudios. La presente información ubica en cierto grado la importancia de seguir indagando en el uso de la supresión emocional.

En nuestro contexto actual, es casi incuestionable descartar cómo los procesos desplegados en el aprendizaje incluyen y consideran aspectos asociados a la esfera de lo afectivo. Por ello, Román & Gallego (2008) afirman que, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea que es evaluada como demandante y de complejo

aprendizaje, suelen brotar sentimientos de fracaso e incompetencia, sensaciones de ansiedad, alteración del locus de control, distracción, menoscabo de la autoestima académica, entre otros fenómenos del ámbito socioafectivo, por lo cual es importante que un alumno presente fortaleza en el uso de estrategias para afrontar estos fenómenos. Por otro lado, Cerna (2018) señala que, si un estudiante presenta mucha presión por parte del entorno y hay mayor cantidad de síntomas de estrés académico (proceso adaptativo y psicológico), inevitablemente se afectaría de manera negativa las capacidades de adquisición, codificación, recuperación y apoyo ($Rho = -0.64, -0.50, -0.38, -0.41$, respectivamente; $p < 0.01$) para interiorizar una información novedosa, es decir, hay menoscabo de las estrategias de aprendizaje. Por ello, los autores antes mencionados resaltan la importancia de emplear estrategias que orienten a los estudiantes a volver a un entorno y estado emocional propicio para el aprendizaje y regular la conducta de estudio.

En este sentido, un estudiante que emplea las estrategias de reevaluación cognitiva aplicaría procesos anticipatorios que aminoren el desgaste tanto a nivel cognitivo como de experiencia emocional negativa, ya que esta estrategia refiere a la capacidad para replantearse los pensamientos que genera un evento (por ejemplo, un tema de complejo aprendizaje o situación adversa) y, como consecuencia, la respuesta emocional reorienta esfuerzos hacia alcanzar los recursos necesarios para completar la tarea o desafío académico. Por el contrario, con el uso de la estrategia de supresión emocional (que evita comunicar la experiencia emocional), hay desgaste energético y está asociada a menor aprovechamiento cognitivo.

Siguiendo con las hipótesis derivadas, se encontró que las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con la dimensión de reevaluación cognitiva ($r = 0.249, p > 0.05$) y la supresión emocional ($r = 0.093, p > 0.05$), pero, de manera no

significativa, la propuesta explicativa a la que llegamos es que cuando se realiza el análisis de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje se pueden hallar en algunos casos inconvenientes con aspectos prácticos. No obstante, presumimos que, si se analizara en sus subdimensiones, se podrían encontrar resultados más coherentes y favorables. Este tipo de análisis se está poniendo en práctica con mayor frecuencia en recientes investigaciones (Solórzano, 2019; Gamboa & Meza, 2019). Sin embargo, la presente investigación no se orienta hacia este tipo de análisis, pero presumimos que podría brindarnos resultados diferentes analizando las dimensiones en un plano más minucioso.

Por otro lado, se comprobó que las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con la dimensión de reevaluación cognitiva, pero de manera no significativa ($r= 0.325$, $p>0.05$). Si bien los resultados no son acompañados por la significancia, la asociación de estas estrategias presenta respaldo a nivel de los postulados teóricos mencionados anteriormente, donde las estrategias de control del aprendizaje tratan de diversos procesos, de entre ellos los relacionados a la memoria, que se despliegan durante el proceso de aprendizaje (por ejemplo, repetición, elaboración, etc.). Es este un punto vértice que se relaciona con los aspectos teóricos de la reevaluación cognitiva, ya que quienes emplean dicha estrategia de regulación emocional estarían en mejores condiciones de vincular los contenidos que se van aprendiendo con aquellos ya interiorizados (Jacobs & Gross, 2014, citado en Trías & Huertas, 2020), a diferencia de la regulación emocional desadaptativa que podría perjudicar el funcionamiento de la memoria de trabajo (Gross, 2002). En este sentido, podemos suponer que un alumno que emplea estrategias de control de aprendizaje presenta fortaleza en la regulación adaptativa de sus emociones empleando la reevaluación cognitiva. Respecto a la relación de las estrategias de control de

aprendizaje con la supresión emocional, se identifica una relación negativa pero no significativa ($r = -0.170$, $p > 0.05$). Para este caso sigue siendo razonable la explicación brindada para los resultados obtenidos en la hipótesis general.

Respecto a las estrategias de apoyo al aprendizaje, se comprobó la relación entre dichas estrategias y la reevaluación cognitiva ($r = 0.459$, $p < 0.05$). Desde la mirada teórica, las estrategias de apoyo al aprendizaje contienen procedimientos de carácter motivacional, afectivo y social que el estudiante emplea y que, dada su naturaleza con el ámbito emocional, tiene mayor correspondencia con la regulación emocional. Por lo tanto, nuestra propuesta plantea que el estudiante que es capaz de aprovechar las estrategias contra distractores consigue establecer alianzas sociales beneficiosas, logra reorientar factores internos que favorezcan la propia motivación y puede gestionar los estados ansiosos, también puede tomar decisiones sobre sus emociones que aminoren el desgaste tanto a nivel cognitivo como de experiencia emocional negativa, reorientando esfuerzos que les permitan conseguir sus metas académicas. De igual modo, encontramos relación entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y la supresión emocional, cuyo coeficiente es negativo, pero no significativo ($r = -0.244$, $p > 0.05$). Como ya se ha explicado en los anteriores análisis, respecto a la supresión emocional hay aspectos que debemos tener en cuenta para obtener resultados más favorables con esta dimensión.

En lo concerniente a la presente investigación, cabe mencionar que se empleó la adaptación de la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada para universitarios realizada por Cajo (2017), debido a que esta presenta condiciones que posibilitan un mayor compromiso de los estudiantes ante el desarrollo de la prueba, ya que esta ha descartado la dimensión de hábitos de estudio. Este proceder se explica desde las observaciones realizadas en recientes investigaciones. Desde los

resultados encontrados por De la Fuente & Justicia (2003) en los que describía que dicha dimensión mostraba resultados con poca transcendencia en las estrategias de aprendizaje tanto en las correlaciones como en la varianza (7.6%), y que los hábitos de estudio se quedaban en segundo plano a favor de las otras estrategias. Asimismo, en un estudio reciente sobre el ACRA abreviada (Reyes et al., 2021) se identificó que solo las estrategias cognitivas y del control del aprendizaje fueron el único predictor significativo del logro ($\beta = 0.251$, $p < 0,001$), descartando la dimensión de los hábitos de estudio, ya que no funciona como predictor del rendimiento académico. Con ello se halló una baja relación entre estos, e incluso planteando como posibilidad evitar estos ítems. Por otro lado, Cerna (2018) y Wong et al. (2019) expresaban el impacto de una prueba de estrategias de aprendizaje amplia, ya que podría propiciar la desmotivación o el cansancio del alumno y correr el riesgo de obtener respuestas azarosas y sin mayor análisis. Ante lo expuesto se requiere de mayores estudios que permitan fortalecer el descarte de esta dimensión en pro de generar un instrumento de medición más especializado y en constante mejora.

En lo que atañe a la regulación emocional, este es un constructo al que recientemente se le está tomando interés en el ámbito de la educación superior en nuestro país. Por ello, la presente investigación es un aporte para continuar esta línea de investigación que permita darnos mayores alcances de cómo el comportamiento de esta variable puede apoyar o interferir en la formación profesional de un estudiante universitario

A manera de conclusión, en tiempos donde el avance tecnológico nos ha permitido acceder a una infinita fuente de contenido e información, pero también el aumento de distractores y la dificultad para postergar la gratificación, se hace imperativo identificar en nuestros estudiantes de educación superior los recursos y

estrategias que poseen para enfrentar su proceso de aprendizaje y formación profesional. Desde esta perspectiva, el presente estudio sirve de aporte a las investigaciones futuras dentro del campo de la educación superior en cuanto al papel de las estrategias de aprendizaje con relación a la regulación emocional. Esto es importante debido a que se suele asociar la educación con el desarrollo cognitivo en primer lugar, posicionando a los fenómenos afectivos en un plano secundario; sin embargo, el desarrollo socioemocional también juega un papel fundamental en el aprendizaje y, dado los diversos autores e investigadores mencionados en este estudio, avizoramos que en el presente siglo adoptará mayor relevancia y se posicionará en mayores espacios de estudio a nivel de la educación superior.

CONCLUSIONES

1. Se logró determinar que existe una relación entre las estrategias del aprendizaje y la regulación emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022, lo cual significa que los recursos cognitivos se activan e interactúan con los componentes emocionales, incidiendo en el desarrollo de tendencias de pensamiento y fomentando el procesamiento de la información.
2. Se logró establecer la existencia de una relación positiva moderada y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión de reevaluación cognitiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022, lo cual implica que un estudiante universitario al poder emplear procedimientos que favorecen el aprendizaje también lograría gestionar sus emociones, lo que propicia aquellas que les permitan alcanzar sus metas académicas.
3. Se establece la existencia de una relación negativa entre las estrategias de aprendizaje y la supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima,

2022. Esto supone que el adecuado procesamiento cognitivo para el aprendizaje de un estudiante está asociado a menos desgaste energético para amortiguar emociones negativas, lo que direcciona estos esfuerzos hacia la realización de objetivos académicos.

4. Se identifica que las dimensiones de estrategias cognitivas del aprendizaje, estrategias de control del aprendizaje y estrategias de apoyo al aprendizaje en relación con la dimensión reevaluación emocional presentan resultados más estables y significativos en las pruebas estadísticas para las hipótesis específicas, a diferencia de la relación de todo ello con la supresión emocional, que obtiene valores cambiantes y alterna entre resultados positivos y negativos, y no significativos.
5. Se describe las ventajas y limitaciones de los instrumentos de evaluación empleados en la presente investigación, y se presenta las coincidencias con estudios anteriores, con lo que se halló la necesidad de revisar y replantear la redacción, estructura y estadísticas que permitan la constante mejora y especialización de los instrumentos de medición.
6. El presente estudio tiene como novedad la asociación de las variables de estudio puesto que no existen investigaciones que abarquen ambas variables en nuestro país y Latinoamérica, por lo cual sirve de aporte para las investigaciones futuras dentro del campo de la educación superior en cuanto al papel de las estrategias de aprendizaje con relación a la regulación emocional.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario discutir acerca de las características y algunas limitaciones tanto de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA abreviada y el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-P). Hemos realizado una revisión empírica de otras investigaciones sobre sus propiedades que ameritan mayor indagación para posteriores estudios. Asimismo, es necesario investigar sobre las propiedades psicométricas de ERQ-P con diversas poblaciones (adultos, docentes, trabajadores, etc.) e, incluso, realizando la diferenciación por sexo.
2. Dado el contexto de COVID-19, la presente aplicación de pruebas se realizó vía plataforma virtual, que es un medio impersonal que dificulta la sensibilización a la participación y el despejar algunas dudas (si se presentasen). Se recomienda, pues, priorizar la presencialidad de ser posible.
3. El presente estudio es un aporte inicial sobre cómo variables del ámbito afectivo-emocional, como la regulación emocional, pueden asociarse a las estrategias de aprendizaje, por lo cual se sugiere seguir reforzando esta línea de investigación con muestras más amplias.

4. Se recomienda implementar programas de capacitación del profesorado universitario en los que se incluya el entrenamiento en estrategias de regulación emocional y reforzamiento de las estrategias de aprendizaje, con la finalidad de orientar a los alumnos, pero -sobre todo- a aquellos noveles en la vida universitaria.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Advíncula, C. P. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis de PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%c3%adncula_Coila_Regulaci%c3%b3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aizpurua, A., Lizaso, I., & Iturbe, I. (2018, 9 de marzo). Estrategias de aprendizaje y habilidades de razonamiento de estudiantes universitarios, *Revista de Psicodidáctica*. 23 (2), 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.01.001>
- Alvarado, P. W. (2020). *Estrategias de aprendizaje y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura Inglés II de la carrera Ingeniería en Gestión Empresarial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil – Ecuador en el año 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales UNMSM https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14638/Alvarado_ap.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Battro, A. M., Fischer, K. W. & Lena, P. J. (2016). *Ensayos sobre la neuroeducación*. Gedisa.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/upnortesp/reader.action?docID=4909190>

Behar, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ediciones Shalom.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.

Cajo, M. L. (2017). *Estrategias de aprendizaje en relación al logro académico en universitarias de Educación Inicial* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1250/TM%20CE-Du%203070%20C1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carbajal, M. A. & Delgado, L. J. (2020). *Estrategias de aprendizaje y autoeficacia en alumnos del 1er año de secundaria de los colegios estatales de los balnearios del sur de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis de PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16815/CARBAJAL_TITO_DELGADO_TINEO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo, Y. J. (2019). *Propuesta para evitar la Deserción Universitaria en el Programa de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" oficina de extensión de Lima - Los Olivos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/7661/Castillo_Lozada_Yany_Julissa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cerna, R. P. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

Repositorio

UPCH

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/4383/Estrategias_CernaAnaya_Rocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

D'Addario, M. (2019). *Educación y Neurociencia: Tratados, análisis, neuroaula y ejercicios* (1.ª ed.). KDP.

De la Fuente, J. & Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 139-158.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.2.114>

De La Fuente, M. (2019). *Regulación y expresividad emocional en docentes de centros de educación inicial privados de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/626430/Ch%c3%a1vez_CM.pdf?sequence=3&isAllowed=y

De los Santos, D. A. (2022, 19 de enero). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48 (177), 3-17.
<http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.5467>

Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. CBS College Publishing.

Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje* (4a ed.). Nueva Editorial Interamericana.

Galán, D. M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos* [Tesis doctoral, Universidad de

Valladolid]. Repositorio Documental Uva

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16076>

Gallardo, P. & Camacho, J. M. (2016). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*.

Wanceulen Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecafmh/33745?page=56>.

Gamboa, J. C. & Meza E. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico*

en los estudiantes del I semestre de las carreras que ofrece un Instituto Superior

Tecnológico de Chimbote, 2017 [Tesis de Maestría, Universidad Peruana

Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7785/Estrategias_

[GamboaBecerra_Julio.pdf?sequence=3](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7785/Estrategias_GamboaBecerra_Julio.pdf?sequence=3)

Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., Garcia-Garcia, F.J., Giménez, J.A. & Portillo, N. (2020).

La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo

teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>

Gargurevich, R. & Matos, L. (2010, 14 de octubre). Propiedades Psicométricas del

Cuestionario de Autorregulación Emocional Adaptado para el Perú (ERQP).

Revista Psicológica, 12, 192-215.

https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a09.pdf

f

Gómez, O. & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y

medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.

[https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/ar](https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215/128)

[ticle/view/215/128](https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215/128)

Gottberg, E., Noguera, G. & Noguera, M. A. (2012, abril-junio). El aprendizaje visto desde

la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en

educación superior. *Revista Universidades UDUAL*, 53 (1), 50-56.

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>

Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, cognitive, and social consequences.

Psychophysiology, 39, 281-291. doi: 10.1017.S0048577201393198

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation

processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 85 (2), 348-362. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348)

3514.85.2.348

Hafiz, N. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students:

A preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 81-92.

<https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/viewFile/175/133>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*.

McGraw Hill.

Herrera, M. E. del R. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación*

académica en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Católica

de Santa María – 2018 [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santa María].

Repositorio

Institucional

UCSM

<https://repositorio.ucsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12920/9945/B4.2033.M>

G.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kerlinger, F. & Lee, N. (2002). *Investigación del comportamiento. Método de*

Investigación en Ciencias Sociales. McGraw Hill.

Larruzea-Urkixo, N. & Cardeñoso, O. (2020, 01 de julio). Diferencias individuales en

aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género,

especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*,

38(2), 453-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>

- López, G. (2022). *Relación entre las competencias digitales y estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones de estudio en el contexto de la COVID- 9 en estudiantes universitarios de la región Huancavelica* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22534/L%c3%93PEZ_BUSTAMANTE_GISELA_EL%c3%8dZABETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayorga-Parra, J. A. & Vega, V. (2021, julio - diciembre). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología UNEMI*, 5(9), 46 - 57. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>
- Merlino, A. (2013). *Experiencias en investigación educativa: deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Editorial Brujas. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecafmh/titulos/78093>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (12a ed.). Graó.
- Montoya, D. M., Dussán, C., Taborda, J., & Nieto, L. S. (2018, 28 de junio). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Tesis psicológica*, 13(1), 1-23. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. & Villegas-Villacrés, N. (2018, 01 de junio). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

- Mori, M. D. (2012, diciembre). Deserción Universitaria en Estudiantes de una Universidad Privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <https://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G. & Molina, M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Pardos, A., & González, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie7813269>
- Quezada, A. E., Valenzuela, C. B. & Zelada, P. C. (2016). *La Sugestopedia como Estrategia Metodológica de Enseñanza del Idioma Inglés* [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío]. Repositorio Digital SIBUBB http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1828/1/Quezada_Bravo_Angela.pdf
- Redacción Gestión (11 de Julio del 2017). *El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios*. Diario Gestión. <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168-noticia/>
- Reyes, B., Georgieva, S., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J.M. (2021, enero - junio). Assessment of learning strategies with the ACRA and the Brief-ACRA scales: Competitive models, measurement invariance, and prediction of academic achievement in secondary elementary students from the Dominican Republic. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.005>

- Reyes, M. A. & Tena, E. A. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: una guía para terapeutas*. Manual Moderno.
<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecafmh/39752?page=32>.
- Román, J.M. & Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*, ACRA. TEA Ediciones.
- Saravia, J. M. & Pascual M. (2005). *Curso básico de estadística para economía y administración de empresas*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Solórzano, M.C. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad Continental* [Tesis de Maestría, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/5634/4/IV_EPG_MEMDES_TE_Solorzano_Maria_2019.pdf
- Suárez, E. S. (2019). *La motivación académica en relación a las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer y segundo año de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, año 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4299/TM%20CE-Du%204981%20S1%20-%20Suarez%20Obregon%20Evert%20Segundo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, V. H. (2018). *Estrategias de aprendizaje y su relación con la inteligencia emocional de los oficiales alumnos del Programa Complementario de Ingeniería, en la Escuela de Ingeniería del Ejército – 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2669/TM%20CE-Du%204251%20T1%20-%20Torres%20Quispe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trías, D. & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el Aprendizaje Manual para el Asesoramiento Psicoeducativo*. (1a ed.). Ediciones UAM.

Valle, A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Vásquez, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159–170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>

Wong, E. M., Livia, J. & López, A. M. (2019, 17 de julio). Análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de tres universidades peruanas. *Revista Científica Educare et Comunicare*, 7(1), 26-40. <http://DOI 10.35383/educare.v7i1.223>

Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988, 22 de febrero). Construct validation of a strategic model of students self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.28>

ANEXOS

ANEXO N.º 1. Matriz de Consistencia

Título: Estrategias de aprendizaje y regulación emocional en los estudiantes de la facultad psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2022

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis principal	Variable X	Diseño metodológico
¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?	Determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la regulación emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.	Las estrategias de aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.	- Estrategias de aprendizaje Definición Operacional: a) Estrategias Cognitivas del aprendizaje b) Estrategias de control del aprendizaje. c) Estrategias de apoyo al aprendizaje.	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Nivel: Descriptivo - Correlacional Diseño: No Experimental de corte transversal o transeccional
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis derivadas	Variable Y	Diseño muestral
¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas del aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la	Determinar si existe una relación entre las estrategias cognitivas del aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo	Las estrategias cognitivas del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad	- Regulación emocional Definición operacional: a) Reevaluación cognitiva b) Supresión emocional	Población: 120 alumnos del primer ciclo de la Facultad de Psicología, durante el semestre 2022-II en la Universidad Nacional Federico Villarreal – Lima.

<p>Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?</p>	<p>de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>	<p>Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>		<p>Muestra: Un muestreo no probabilístico por conveniencia. 33 alumnos.</p>
<p>¿Qué relación existe entre las estrategias de control del aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de control del aprendizaje y las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>	<p>Las estrategias de control del aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>		<p style="text-align: center;">Técnicas e instrumentos</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encuestas mediante google form - Procesamiento de los datos en el Software Estadísticos SPSS V.20 - Uso del programa de Microsoft Excel
<p>¿Qué relación existe entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022?</p>	<p>Determinar la relación que existe entre las estrategias de apoyo al aprendizaje y las dimensiones de reevaluación cognitiva y de supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>	<p>Las estrategias de apoyo al aprendizaje se relacionan con las dimensiones reevaluación cognitiva y supresión emocional, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de Lima, 2022.</p>		<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la variable <i>estrategias de aprendizaje</i> - Evaluación de la variable <i>regulación emocional</i> - Libros y revistas

ANEXO N.º 2. Instrumentos de Recolección de Datos

Escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada (adaptada por Cajo, 2017)**CUESTIONARIO****Instrucciones:**

Marque con un aspa (X) la opción que considere adecuada, le agradecemos anticipadamente su colaboración. El Puntaje criterial es el siguiente:

Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre
A	B	C	D

	Dimensión 1: Estrategias cognitivas del aprendizaje	A	B	C	D
1.	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.	A	B	C	D
2.	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.	A	B	C	D
3.	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
4.	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.	A	B	C	D
5.	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.	A	B	C	D
6.	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	A	B	C	D
7.	Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar	A	B	C	D
8.	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.	A	B	C	D
9.	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	A	B	C	D
10.	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.	A	B	C	D
11.	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir	A	B	C	D
12.	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor	A	B	C	D
13.	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo	A	B	C	D
14.	Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	A	B	C	D
15.	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza	A	B	C	D

	Dimensión 2: Estrategias de control del aprendizaje	A	B	C	D
16.	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.	A	B	C	D
17.	Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A	B	C	D
18.	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.	A	B	C	D
19.	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas	A	B	C	D
20.	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A	B	C	D
21.	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante	A	B	C	D
22.	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje	A	B	C	D
23.	Empleo los subrayados para luego memorizarlos	A	B	C	D
24.	Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.	A	B	C	D
25.	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A	B	C	D
	Dimensión 3: Estrategias de apoyo al aprendizaje	A	B	C	D
26.	Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).	A	B	C	D
27.	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización	A	B	C	D
28.	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).	A	B	C	D
29.	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.	A	B	C	D
30.	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc, que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
31.	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	A	B	C	D
32.	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.	A	B	C	D
33.	Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.	A	B	C	D
34.	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.	A	B	C	D
35.	Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
36.	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	A	B	C	D
37.	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	A	B	C	D
38.	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	A	B	C	D
39.	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan.	A	B	C	D

Muchas gracias por tu atención!

Cuestionario de Regulación de la Emoción, adaptación para el Perú (ERQ-P)

Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado tu experiencia emocional, o cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional o como muestras las emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

Por favor, responde cuan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las preguntas que se hacen a continuación usando la siguiente escala de respuestas:

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 Totalmente Neutral Totalmente
 en desacuerdo de acuerdo

Nº	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1	Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.							
2	Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí).							
3	Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo.							
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.							
5	Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.							
6	Controlo mis emociones no expresándolas.							
7	Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.							
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.							
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.							
10	Cuando quiero sentir una emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.							

ANEXO N.º 3. Constancia de Autorización de la Institución



Universidad Nacional
FEDERICO VILLARREAL

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIRECCION DE ESCUELA
PROFESIONAL



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 23 de diciembre de 2022

CARTA N° 012-2022-DEP-FAPS-UNFV

Doctor

VICENTE JUSTO PASTOR SANTIVÁÑEZ LIMAS

Director del Instituto para la Calidad
de la Educación USMP.

Presente. -

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo, y comunicarle que se ha recepcionado la carta, en la que se presenta a la señorita **TUPA CHAVEZ, Grecia Elvira** identificada con N° de DNI 46067615, egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, y Maestrando en el Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres, quien solicita permiso para la Aplicación de Instrumentos para Recolección de Datos (modalidad virtual) con fines de Investigación Académica y continuar con la elaboración de la Tesis de Maestría Titulada: "**Estrategias de Aprendizaje Emocional en Estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2022**"

Por tal motivo, ante lo señalado se le brinda el **Permiso Solicitado** con los fines referidos, asimismo se agradece informar al despacho el periodo en el cual se llevará a cabo su desarrollo.

Agradeciendo su atención al presente, hago propicia la ocasión para expresarle mi especial deferencia.

Atentamente,



V°B° Dra. ELENA SALCEDO ANGULO
Decana

MAM/Gladys



Dra. MARIVEL AGUIRRE MORALES
Directora de Escuela Profesional