



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
UNIDAD DE POSGRADO

**INCIDENCIA DEL ESTILO EMOCIONAL SOBRE LAS METAS
ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA DURANTE EL
CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19, AÑO 2021**

PRESENTADA POR
JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY DE RODRIGUEZ

ASESOR
PAUL BROCCA ALVARADO

TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

LIMA – PERÚ

2021



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

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/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**INCIDENCIA DEL ESTILO EMOCIONAL SOBRE LAS METAS
ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA DURANTE EL
CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19, AÑO 2021**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTADA POR:

JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY DE RODRIGUEZ

ASESOR:

Mg. PAUL BROCCA ALVARADO

LIMA, PERÚ, 2021

Dedicatoria

A mis hijas Romina y Sophia, por ser la razón de mi vida. A mi esposo, por su apoyo incondicional. A mis padres, Walter y Genoveva. A mis hermanos, Walter, Karla e Iván.

Agradecimiento

A la Universidad San Martín de Porres y a mi asesor, magíster Paul Brocca Alvarado, por haberme guiado en la investigación, ya que sobre la base de su experiencia y sabiduría ha sabido direccionar mis conocimientos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1.1. Bases teóricas.....	14
1.1.1. Las emociones.....	14
1.1.2. Bases teóricas de las metas académicas	25
1.2. Evidencias empíricas	27
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	27
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	29
1.3. Planteamiento del problema.....	31
1.3.1. Descripción de la realidad problemática.....	31
1.3.2. Formulación del problema.....	35
1.4. Objetivos de la investigación	35
1.4.1. Objetivo general.....	35
1.4.2. Objetivos específicos	35
1.5. Hipótesis	36
1.5.1. Formulación de hipótesis	36

1.5.2. Variables de estudio	36
1.5.3. Definición operacional de las variables	37
CAPÍTULO II: MÉTODO	40
2.1. Tipo y diseño de la investigación.....	40
2.2. Participantes	40
2.3. Medición.....	42
2.4. Procedimiento	44
2.5. Análisis de datos	45
CAPÍTULO III: RESULTADOS	46
3.1. Análisis descriptivo.....	46
3.2. Estadística inferencial.....	52
3.3. Hipótesis general.....	52
3.4. Hipótesis específica 1.....	55
3.5. Hipótesis específica 2.....	59
3.6. Hipótesis específica 3	62
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	66
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS	76
ANEXOS	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Matriz de operacionalización de la variable estilo emocional</i>	38
Tabla 2. <i>Matriz de operacionalización de la variable metas académicas</i>	39
Tabla 3. <i>Población de estudio</i>	41
Tabla 4. <i>Muestra de estudio</i>	42
Tabla 5. <i>Confiabilidad de la variable estilo emocional por dimensiones y confiabilidad de la variable metas académicas por dimensiones</i>	44
Tabla 6. <i>Frecuencia relativa porcentual de estilo emocional y sus dimensiones</i>	46
Tabla 7. <i>Frecuencia relativa porcentual de metas académicas y sus dimensiones</i>	46
Tabla 8. <i>Contingencia entre estilo emocional y metas académicas</i>	47
Tabla 9. <i>Contingencia entre estilo emocional y metas de aprendizaje</i>	49
Tabla 10. <i>Contingencia entre el estilo emocional y las metas de logro</i>	50
Tabla 11. <i>Contingencia entre estilo emocional y metas de refuerzo social</i>	51
Tabla 12. <i>Prueba de normalidad de las variables y dimensiones de estudio</i>	52
Tabla 13. <i>Coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas académicas</i>	53
Tabla 14. <i>Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en las metas académicas</i>	54
Tabla 15. <i>Coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas de aprendizaje</i>	56
Tabla 16. <i>Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas</i>	58

Tabla 17. <i>Coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en meta de logro de metas académicas.....</i>	60
Tabla 18. <i>Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas.....</i>	61
Tabla 19. <i>Coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en meta de refuerzo social de metas académicas.....</i>	63
Tabla 20. <i>Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de refuerzo social de metas.....</i>	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas académicas.....</i>	48
Figura 2. <i>Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de aprendizaje.....</i>	49
Figura 3. <i>Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de logro.....</i>	50
Figura 4. <i>Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de refuerzo social...51</i>	
Figura 5. <i>Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en las metas académicas.....</i>	54
Figura 6. <i>Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas.....</i>	58
Figura 7. <i>Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de logro de metas académicas.....</i>	61
Figura 8. <i>Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de refuerzo social de metas académicas.....</i>	64

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la influencia del estilo emocional en las metas académicas en los estudiantes universitarios. El método empleado fue el hipotético deductivo bajo un enfoque cuantitativo de diseño correlacional causal. La muestra estuvo conformada por 780 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada que cursan del primero al tercer ciclo (50,5 % mujeres y 49,5 % hombres) y el muestreo utilizado fue el probabilístico por estratos. Los instrumentos que se emplearon fueron los siguientes: Emotional Style Questionnaire [ESQ] (Guarino, 2011) y el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015). Los resultados inferenciales se realizaron a través del método de distribución asintótica con $-0,829$ respecto a la carga unifactorial del modelo, siendo este muy bueno; la significancia fue de $0,00$ y se concluye que existe influencia significativa del estilo emocional en las metas académicas en los estudiantes de una universidad privada.

Palabras clave: Estilo emocional, inhibición emocional, rumiación, metas académicas, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The present research aimed to establish the influence of emotional style on academic goals in university students. The method used was the hypothetical deductive one under a quantitative approach of causal correlational design, the sample consisted of 780 university students from the Faculty of Health Sciences of a private university who are studying from the first to the third cycle (50,5 % women and 49,5 % men), the sampling used was probabilistic by strata. The instruments used were: Emotional Style Questionnaire [ESQ] (Guarino, 2011) and the Academic Goals questionnaire (CMA) (Durán-Aponte and Arias Gómez, 2015). The inferential results were performed through the asymptotic distribution method With $-0,829$ regarding the unifactorial load of the model being very good, the significance was $0,00$ where it is concluded that there is a significant influence of the emotional style on the academic goals in the students of a private university.

Keywords: emotional style, emotional inhibition, rumination, academic goals, university students.

INTRODUCCIÓN

La teoría del aprendizaje se centra en dos etapas muy importantes de este proceso: la adquisición de nueva información y su consolidación. Así mismo, este proceso también se ve influenciado por distintos factores como el factor emocional. Por consiguiente, es necesario estudiar las emociones y cómo el contexto actual de la pandemia por la covid-19 ha afectado a los estudiantes universitarios en sus metas académicas. Para esto se debe tener en cuenta que, de acuerdo con la teoría de James-Lange, los estímulos del ambiente causan cambios fisiológicos en el cuerpo que se interpretan como emociones (Morris & Maisto, 2009). Explica que la relación entre la situación actual atípica del ambiente físico ha generado muchas limitaciones como lo es la educación virtual, el aislamiento social y el miedo al contagio, lo que ha afectado a todos emocionalmente, principalmente, a los estudiantes universitarios y el desarrollo de sus metas de aprendizaje, que no se han visto detenidas pese a la situación.

El estilo emocional, que es la disposición que tiene el discente para afrontar un problema como la pandemia y está presente en la coyuntura actual, tiene como dimensión a la rumiación. Por ello, es importante analizar diversas teorías acerca de esta. Según la teoría de los estilos de respuestas de Nolen-Hoeksema y Morrow (2008), la rumiación se basa en el comportamiento en que la persona se pregunta a sí misma sobre asuntos que le preocupan, sin embargo, no logran buscar soluciones. Del mismo modo, estos comportamientos se dan de manera frecuente, lo cual puede ser un síntoma de personas depresivas (González y Lizeretti, 2017).

El confinamiento a causa de la pandemia ha traído consigo un aumento de casos de estrés, temor y angustia en estudiantes universitarios debido a la nueva modalidad de estudios. Este acontecimiento fortuito impide que el estudiante logre

un adecuado desempeño académico y que alcance las metas que desea, puesto que genera en él pensamientos negativos y repetitivos, ya sean reproches por no saber manejar y comprender la nueva educación remota, estrés por la sobrecarga de tareas y la creencia de que no lograrán nada para su futuro, lo que muchas veces desencadena la deserción académica universitaria, la depresión, la ansiedad, entre otros problemas relacionados con la salud mental.

Las metas académicas que quieren alcanzar los estudiantes promueven que se organicen y que autorregulen su comportamiento para obtener un determinado logro (Núñez et al., 2010). Asimismo, pueden ser consideradas como un modelo motivacional y de acuerdo con cada estudiante se orientarán hacia el aprendizaje o al dominio y les permitirá adaptarse con mayor facilidad a las dificultades que las actividades o tareas presenten (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015). Para Ariza et al. (2020) existe una diferencia notoria entre los hombres y mujeres, ya que las necesidades y metas académicas son diferentes dependiendo del sexo, es decir, el sexo femenino valora más la meta de aprendizaje e interpersonal, mientras que el sexo masculino presenta mayor interés por las actividades que le brindan prestigio social.

El objetivo de la investigación fue establecer la influencia del estilo emocional en las metas académicas. La hipótesis general es que “el estilo emocional influye en las metas académicas de los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el año 2021”.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, con un diseño no experimental correlacional causal. La población estuvo conformada por 1153 estudiantes y la muestra por 740 estudiantes de una universidad privada de la Facultad de Salud a los que se les aplicó el Emotional Style Questionnaire (ESQ)

(Guarino, 2011) y el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) (Durán-Aponte y Arias Gómez, 2015).

El presente trabajo está constituido por cuatro capítulos: en el primer capítulo se desarrolla el marco teórico e incluye las bases teóricas, antecedentes internacionales y nacionales, la descripción del planteamiento del problema, la formulación del problema, que está desglosada en el problema general y específicos, los objetivos de la investigación, las hipótesis y variables de estudio y la definición operacional de las variables

En el segundo capítulo se detalla minuciosamente la metodología de la investigación, la cual está constituida por el enfoque de investigación, tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra que se va a estudiar. Además, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos, plan de procesamiento y análisis de datos.

En el tercer capítulo se desarrollan los resultados descriptivos (tablas de frecuencia, tablas cruzadas, figuras y la interpretación cualitativa) en los resultados inferenciales (prueba de hipótesis).

Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta la discusión, que incluye conclusiones, recomendaciones, referencias y los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases teóricas

1.1.1. Las emociones

Para Cossini et al. (2017), las emociones son respuestas químicas y neuronales que hacen actuar al organismo de cierta manera, según el estímulo percibido. Aparecen de forma automática y son vitales para la supervivencia, ya que son el proceso de recibir un estímulo mediante alguno de los sentidos para luego ser procesados por el sistema límbico o la corteza prefrontal; de esta manera, se categoriza el estímulo y se hace actuar al cuerpo en consecuencia. Así mismo, se plantea la existencia de las emociones básicas, las cuales son universales y no necesitan del contexto sociocultural. Sin embargo, en la actualidad hay un debate para establecer cuáles son. Un primer postulado admite la existencia de seis emociones básicas: enojo, alegría, sorpresa, miedo, asco y tristeza; en contraposición, la teoría más actual señala que son cuatro, entre las que estarían la tristeza, la alegría, el miedo y el enojo.

La emoción tiene una influencia sustancial en los procesos cognitivos en los seres humanos, incluida la percepción, la atención, el aprendizaje, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. Según Barragán y Morales (2014), las emociones negativas hacen que los estudiantes se enfoquen solo en las amenazas. Cuando se sienten tristes, preocupados o enojados, la perspectiva para ver las cosas se reduce, se encontrarán bloqueados para captar un nuevo conocimiento y el aprendizaje se verá limitado.

Asimismo, Romero et al. (2020) indica que los cambios emocionales de los estudiantes se deben a que la pandemia ha modificado la estructura habitual de los hogares tradicionales. La adaptación de las habitaciones en centros de estudio

remoto, lugares de recreación, de pasatiempo familiar, alimentación, entre otros, han generado la necesidad de modificar los roles de cada miembro de la familia de una manera disruptiva, por lo que temas como la privacidad y la relación social familiar se han visto forzadas generando amplias emociones negativas.

Este control atencional y ejecutivo está íntimamente ligado a los procesos de aprendizaje, ya que las capacidades atencionales intrínsecamente limitadas se enfocan mejor en la información relevante. La emoción también facilita la codificación y ayuda a recuperar la información de manera eficiente. Sin embargo, los efectos de la emoción en el aprendizaje y la memoria no siempre son univalentes, ya que los estudios han informado que la emoción mejora o deteriora el aprendizaje y la retención de la memoria a largo plazo, dependiendo de una variedad de factores (Tyng et al., 2017).

Conceptualización del estilo emocional

Los estilos emocionales son la manera constante de responder a las experiencias de la vida, es decir, una manera recurrente de reaccionar a los acontecimientos que tienen un significado afectivo para la persona (Davidson y Begley, 2012). Es importante resaltar que el estilo emocional es la disposición que tiene la persona para reaccionar frente a un acontecimiento externo o interno.

Vivencias ante la pandemia de la covid-19 y el estado emocional

Covarrubias (2020) señala que esta pandemia causó muchos cambios en la vida diaria de las personas de manera intempestiva, y eso trajo un distanciamiento social rotundo de la calidad y cantidad de actividades al aire libre, ya sea en el ámbito familiar, educativo, laboral, entre otros. De forma brusca, se paralizaron también aquellas actividades viables a ejecutar como las de los alumnos de educación superior como prioridad.

Definición de las emociones

Las emociones son reacciones esenciales en la vida del hombre, que se van a producir de manera espontánea y le van a permitir manifestar una respuesta frente a diversas situaciones o experiencias. Asimismo, estas emociones se van a dar con gran intensidad por un corto lapso de tiempo. De acuerdo con Bericat (2012), las emociones son un sistema estructurado por componentes fisiológicos, subjetivos y conductuales, los cuales van a cambiar en intensidad y van a ser manifestados a causa de la interacción que tenga el hombre con los demás o de sucesos que demandan la atención de este porque aquejan su bienestar.

Asimismo, Melamed (2016) fundamenta que la emoción es el resultado de la percepción de un objeto o situación que despierta en el individuo un estado emocional que se manifiesta en los cambios corporales. La emoción puede ser positiva o negativa y, normalmente, suele ser de poca duración. Es positiva, cuando resulta en situaciones beneficiosas como la felicidad o el amor, y es negativa cuando se refiere a momentos desagradables o poco placenteros como el miedo, la tristeza, la ira, el asco, etc. Por último, también existen las neutras como la esperanza o la sorpresa (Bericat, 2012).

Teorías de las emociones

Entre las principales tenemos a las siguientes: (a) la teoría de la sensación, que sostiene que los cambios corporales persiguen en simultáneo los hechos del entorno en ese preciso momento, y que nuestra sensación de esos cambios mientras se dan es la emoción (Melamed, 2016); (b) la teoría de la evaluación cognitiva, argumenta que frente a un significado producto de un proceso cognitivo se puede reaccionar de forma emocional automáticamente y lleva a la conclusión de que las emociones y la cognición están conectadas causalmente (Melamed,

2016); y (c) la teoría de la emoción de dos factores, desde el punto de vista de la teoría fisiológica y de la teoría de la activación de Cannon y Bard para explicar las emociones, se argumenta que una emoción señala una situación de emergencia y activa al organismo para reaccionar con sus mecanismos y controlar esa emoción (Palmero, 1996). Esto explica que las emociones son formadas por dos factores: la respuesta fisiológica del individuo y la experiencia subjetiva que tiene ante algún estímulo.

Impacto emocional desfavorable

Para Fernández (2020), las emociones se consideran una coyuntura de catástrofe y manifiesta que los actos diarios de la sociedad serían una consecuencia de diferentes aspectos psicológicos como la ansiedad, la depresión y la neurosis.

Desde hace un año, la modalidad de enseñanza presencial cambió y pasó a ser una modalidad virtual, lo que ocasionó dificultades. Según Covarrubias (2020), el aislamiento social, la ansiedad y la depresión a causa del COVID-19 estarían causando una gran problemática en el uso de las nuevas tecnologías, en el hecho de adaptarse a esta nueva modalidad de estudio, en aspectos económicos o en algún tipo de preocupación por parte de los estudiantes. Entre las emociones desfavorables se encuentran la preocupación excesiva, la tristeza, la incertidumbre, la ansiedad, el estrés, la angustia, el miedo, las emociones múltiples y el sentimiento de soledad, lo que se demuestra a través de diferentes alteraciones físicas como comer en exceso, problemas al dormir, insomnio, dolores de cabeza, así como momentos emocionales que llevan al estudiante a tener conflictos familiares, aburrimiento, entre otros.

La mayoría de los estudiantes universitarios están pasando por un cuadro de preocupación excesiva debido al miedo latente de poder contagiarse y las dificultades que esto traería. La característica principal de este sentir es adelantarse a un momento que posiblemente se presente en el futuro y se llega a experimentar en el momento actual. Este sentir también estaría relacionado con la incertidumbre debido a que la nueva vivencia pandémica ocasiona un sentimiento de duda proveniente de la inquietud y el nerviosismo (Covarrubias, 2020).

Impacto emocional no significativo

Covarrubias (2020) indica que la subjetividad y los distintos contextos que experimenta cada individuo no necesariamente impactará de la misma manera, incluso en este contexto de pandemia; por lo que a alguien que solía tener una constante interacción con otros de manera física, a través de visitas o reuniones, le afectará significativamente, mientras que para el individuo acostumbrado a pasar la mayor parte de su tiempo en su hogar, este contexto significará una continuación de su modo de vida, mas no una restricción crucial, lo cual no lo exime de situaciones de estrés aunque en menor intensidad.

Por otro lado, Fernández (2020), tras un estudio realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana en México, señala que el impacto no significativo se expresó en sus resultados a través de un 11,30 %, que señaló indiferencia sobre la alerta sanitaria, y un 16,20 %, donde predominó la indiferencia a estar en casa debido a la pandemia. De esta manera se podría inferir que, a pesar de no ser una mayoría absoluta, existe un porcentaje de alumnos para los que la pandemia solamente significó una continuación de su modo de vida mas no un cambio radical y estresante en su estado emocional.

Así como hay un evidente impacto negativo, también se pueden señalar consecuencias positivas en el ámbito emocional de los estudiantes universitarios. Sandín et al. (2020), tras analizar los efectos del confinamiento en la población española, concluyó que significó un cambio positivo en lo que concierne a la valorización de nuevos aspectos de la vida como tomar conciencia de lo que antes se dejaba de lado o no se percibía, experimentar nuevas cosas positivas en el hogar o manifestar nuevas habilidades, gustos y capacidades.

Influencia de los estilos emocionales en la formación universitaria

Los estudiantes emocionalmente inteligentes son los que presentan mayor autoestima, bienestar, ajuste y satisfacción tanto emocional como interpersonal; a su vez, tienen menor disposición para presentar comportamientos agresivos o violentos con sus pares iguales. De la misma manera, presentan en menor grado síntomas de ansiedad y depresión. El hecho de que sean emocionalmente inteligentes incrementa su rendimiento universitario, ya que pueden afrontar correctamente situaciones de estrés académico y así reducir el consumo de sustancias adictivas (Páez y Castaño, 2015).

Lograr adquirir metas académicas dentro del componente emocional es fundamental para el aprendizaje significativo, a su vez, también es esencial para llegar a los anhelados resultados del proceso enseñanza-aprendizaje (Pulido y Herrera, 2017). Por ello, se están realizando adaptaciones y validaciones de diferentes pruebas para poder medir estos estilos. Asimismo, los estudiantes universitarios influenciados con el estilo emocional positivo, según Kesebir et al. (2019), tienden a estar predispuestos a lograr sus metas y demuestran el óptimo desarrollo que tienen de los conocimientos emocionales propios y de su entorno social; además, se centran en temas prioritarios como sus estudios, a diferencia de

la otra parte que se desentiende por las diferentes situaciones en sus vidas cargadas de problemas comunes de los jóvenes en grados superiores que afectan a su salud mental.

Por último, la experiencia pasada puede ser el factor principal para tener una determinada actitud hacia el aprendizaje y la enseñanza. La experiencia negativa o positiva puede determinar el comportamiento de una persona y desarrollar una cierta actitud hacia el aprendizaje. Las emociones negativas pasadas como el miedo y la vergüenza, las cuales están estrechamente relacionadas, pueden producir un bloqueo en el aprendizaje actual; no obstante, la vergüenza puede motivar la capacidad de aprendizaje (Walker, 2017), haciendo que los estudiantes mejoren su comportamiento y trabajen para evitar este sentimiento en el futuro. Por ello, las emociones negativas pueden tener un doble impacto en el aprendizaje de los adultos, en donde el impacto positivo o negativo dependerá de la individualidad de los estudiantes (carácter o punto de vista) o de la naturaleza específica de la situación.

Dimensiones de la variable estilo emocional

Sobre las dimensiones del estilo emocional, Derek et al. (2011) planteó la hipótesis de que la rumiación e inhibición emocionales pueden predisponer a los individuos a enfermedades relacionadas con el estrés al retrasar la recuperación de la excitación fisiológica asociada con las respuestas al estrés. Se ha argumentado, posteriormente, que el estrés puede definirse de manera más apropiada como rumia.

La inhibición emocional también se ha relacionado con la moderación del estado de salud, aunque los resultados han sido menos claros que los de la rumia. Por ejemplo, un estudio de los cambios en el estado de salud durante un periodo

de adaptación mostró que, si bien el efecto principal de la rumia fue significativo, ni el efecto principal de la inhibición ni la interacción rumiación por inhibición fueron significativos. La inhibición emocional se refiere al embotellamiento o inhibición en la expresión de las emociones experimentadas (Roger, 1996).

El papel de la inhibición emocional en la salud y el bienestar se ha investigado ampliamente. Pennebaker et al. (1990) encontró que expresar emociones escribiendo sobre pensamientos y sentimientos asociados con los procesos de adaptación conducía a una reducción en las visitas al centro de salud y el trabajo posterior mostró que escribir sobre temas personalmente significativos estaba asociado con un aumento de los linfocitos circulantes (Petrie et al.,1998).

La rumia mide la propensión de las personas a preocuparse por las ocasiones irritantes que ya ocurrieron, por las circunstancias desagradables del presente y por lo que pueda suceder. La inhibición emocional se refiere al acto de reprimir sentimientos experimentando la dificultad de descubrir o expresar los propios sentimientos y emociones, además de buscar a otros para obtener información o ser escuchados, cuando se enfrentan a diferentes contextos demandantes. Así mismo, se debe tomar en cuenta a Park et al. (2012), quien sugiere que las reestructuraciones en las orientaciones de metas contribuyen a los éxitos académicos en la proporción en que las estrategias de afrontamientos se ajustan mejor a las necesidades de contexto y los grados de esfuerzos sostenidos que exigen las aulas universitarias.

Según García Cruz et al. (2017), la rumiación fue conceptualizada como la sucesión de ideas o pensamientos frecuentes, invasivos e indeseados referentes a la tristeza, su origen y sus consecuencias. Del mismo modo, vaticina algunas

enfermedades psicopatológicas y está muy relacionado con la depresión, la cual es uno de los problemas más trascendentes en la salud.

La rumiación tiene una mayor probabilidad de acentuarse como un síntoma depresivo en las mujeres son ellas las que reaccionan con una mayor sensibilidad frente a los estímulos de peligros que vivencian, mientras que por los hombres, son impactos pero ello sucede en una dimensión más manejable y con cierto equilibrio emocional. La rumiación en el caso de las mujeres considera además la disminución de su estado anímico muestran desmotivación, pasividad, pérdida de su autoestima y del dominio, como resultando que el estrés y la angustia emocional. (De Rosa y Keegan, 2018).

La rumiación según diversas teorías

Entre las teorías centradas en explicar el fenómeno de la rumiación, tenemos las siguientes: Gómez-Baya et al. (2018) señala que en múltiples estudios relacionados con la teoría de los estilos de respuesta se ha demostrado consistentemente que las personas que padecen de respuestas rumiativas al sentirse tristes son más propensas a experimentar un aumento de la duración y la severidad de la depresión y sus síntomas. Así mismo, Lyubomirsky et al. (2015) manifestó que, en la teoría del control, la rumiación se genera debido a conflictos percibidos en la realidad de las personas y sus objetivos o metas; esta reflexión continúa hasta el momento en que la persona logra resolver el problema o, en su defecto, lo abandona. Es más, los objetivos trazados personalmente que no llegaron a ser alcanzados son grandes predictores de la rumia; sin embargo, los estudios señalaron que los pensamientos pueden ser destructivos o constructivos, según el contexto.

Nolen-Hoeksema et al. (1993) se basó en la teoría del estilo de respuesta en la conceptualización de la rumiación y señaló que es la repetición de pensamientos negativos de forma pasiva, teniendo como consecuencia la agravación y extensión de la depresión. Años más tarde, Watkins y Nolen-Hoeksema (2014) ampliaron este concepto con el fin de plantear la hipótesis de que la rumiación patológica depresiva se daría al momento de que las personas son conscientes y hacen uso de esta secuencia de pensamientos pasivos, negativos, abstractos y repetitivos para enfrentar a las disputas de metas.

Por otro lado, tenemos el modelo de inteligencia emocional propuesto por González y Lizeretti (2017), quienes señalan que las habilidades emocionales, como pueden ser la facilitación emocional de los pensamientos, la regulación y la comprensión emocional, entre otras, facilitan los pensamientos efectivos; sin embargo, ciertos problemas en las habilidades mencionadas, así como se observan en los estudios de investigación, tienen relación directa con estas respuestas de tipo rumiativo. Esta perspectiva ofrece un gran aporte en la orientación y comprensión en las intervenciones que estén sujetas a la rumiación y preocupación disfuncionales.

Asimismo, en la teoría de estilos de respuesta, Nolen-Hoeksema et al. (2008) explicó claramente que, pese a que la rumia y la preocupación tienen una relación directa, llegando a estar muy arraigadas en sus procesos, se produce una discrepancia en su orientación temporal, pues la rumia está enfocada en las situaciones pasadas, mientras que la preocupación centrará la atención de las personas en el futuro; también varían en el enfoque del tema, ya que la rumia se basará en temas relacionados con la falta de autoestima, pérdidas y significado, mientras la preocupación se centrará en las percepciones de alguna amenaza

futura; en la capacidad de control y grado de certeza, puesto que en la rumiación son incontrolables y ciertos, mientras que en la preocupación, estos eventos son posiblemente controlables y carecen de certeza; y en los motivos conscientes, pues los rumiadores buscan tener más información, mientras las personas preocupadas se motivan al poder anticipar y prepararse para lo que ellos perciben como amenazante.

Según Campos (2012), la teoría de la rumiación del progreso o avance a la meta se focaliza en la definición de la rumiación como la función de mejora del individuo en raíz a sus metas o fines de rango superior. Luego, se realiza un chequeo de los resultados del análisis tomando en consideración los siguientes puntos: “Apoyo a esta teoría, especialización funcional hemisférica relevante para el fenómeno de la rumiación, y de la relación entre el progreso de metas, la rumiación y la activación hemisférica” (p. 116).

Causas de la rumiación

Se pueden señalar las siguientes:

a) El trastorno de estrés postraumático, ya que revela diversas emociones negativas como el temor, la ira, la angustia, entre otros.

b) El consumo de sustancias psicoactivas (drogas) y el consumo excesivo de alcohol, pues son usados como una vía para escapar de la realidad y de los eventos sociales o culturales que le acontecen al sujeto, tal como el caso de la pandemia, que fue un evento transcendental e impactante para la población.

Es importante resaltar que estos pensamientos rumiativos ocasionan que los estudiantes tengan un bajo rendimiento académico, abandonen sus estudios y desarrollen conductas peligrosas para su salud física y mental como el suicidio (García Cruz et al., 2017).

1.1.2. Bases teóricas de las metas académicas

Conceptualización de las metas académicas

Las metas académicas están referidas a los resultados que los estudiantes desean lograr y con los que se van realizando comparaciones en los procedimientos realizados. Pool-Cibrián et al. (2013) afirma que las metas son visualizaciones orientadas y planificadas por los estudiantes de acuerdo con su interés y propósito en los accionares académicos, lo que da paso a la comprensión de los procedimientos que realizan cuando tienen interés por conseguir resultados adecuados. Esto implica aprendizajes o el reconocimiento de los demás, hechos que serán vitales cuando se enfrenten a los problemas y cambios propios del desarrollo académico.

Enfoque teórico de las metas académicas

El enfoque de las metas académicas se caracteriza por un aprendizaje autorregulado, su eficacia y el desarrollo de metas académicas que constituyen constructos teóricos a procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, que han focalizado numerosos esfuerzos desde la psicología educativa por ser estudiados (Torrano y Soria, 2017).

Estas situaciones producen profundas reflexiones bajo la aproximación de la teoría social cognitiva (Bandura, 2001) y las teorías del aprendizaje propuestas por Zimmerman (2013), quien afirma que es importante evaluar el rol de la autorregulación y la autoeficacia del aprendizaje y las metas académicas en los estudiantes universitarios. Es decir, los universitarios, además de juzgarse capaces, deben autorregular su aprendizaje orientados por metas académicas profundas y autónomas.

Dimensiones de las metas académicas

De acuerdo con el modelo de Hayamizu y Weiner (2014), los tipos de meta son los siguientes: (a) de aprendizajes, (b) logros y (c) refuerzos sociales. La primera se asocia con la meta de mejora de las competencias y la segunda y tercera con la meta de rendimientos (Inglés et al., 2016). Las metas de aprendizaje son importantes debido a que orientan las acciones de los alumnos en el desarrollo de sus competencias, es decir, se movilizan las acciones de aprendizaje y mejora el conocimiento y las habilidades. Sin embargo, los alumnos con orientaciones de metas hacia los resultados movilizan competencias y estrategias académicas para el logro de buenas calificaciones. Las metas de refuerzos sociales se centran en conseguir reconocimientos o aprobaciones de los docentes y de la familia, y las metas académicas no se excluyen debido a que las actividades de los alumnos pueden dirigirse, de una u otra forma, de acuerdo con el ambiente, caracteres personales o los retos que se han impuesto por algunas actividades de manera particular (Gámez et al., 2015).

Las metas de aprendizaje o dominio miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de sus propias competencias mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades, conocimientos, destrezas y el perfeccionamiento en la ejecución de las tareas de aprendizaje. Los alumnos aprenden de sus errores y buscan aprendizajes significativos-vivenciales diversos para hacer frente a las dificultades (Durán-Aponte y Arias Gómez, 2015).

Las metas de refuerzo social miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar el rechazo por parte de los profesores y los padres, pues los estudiantes requieren de una valoración

positiva de sus retos y desafíos confiando en su capacidad para lograr lo esperado (Durán-Aponte y Arias Gómez, 2015).

Las metas de logro o de resultados miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes centrándose solo en eso y en el cómo se hace; en este caso, los errores son fracasos que afectan directamente al estudiante (Durán-Aponte y Arias Gómez, 2015).

1.2. Evidencias empíricas

1.2.1. Antecedentes internacionales

Rinas et al. (2020) menciona que las metas de logro son las que enmarcan pensamientos y acciones relacionadas con el logro, describen diferencias motivacionales en los profesores universitarios y se supone que están asociadas con sus emociones discretas. Para investigar estos vínculos, 439 docentes (46,7 % mujeres) de universidades alemanas y austriacas completaron una encuesta que evaluaba sus objetivos de logro, emociones discretas (disfrute, orgullo, ira, ansiedad, vergüenza y aburrimiento) y demandas laborales. Según la hipótesis, los análisis de regresión múltiple revelaron que las metas de logro estaban asociadas de manera diferencial y significativa con emociones discretas. Específicamente, las metas del enfoque de aprendizaje se relacionaron positivamente con el disfrute y negativamente con la ira y el aburrimiento, mientras que las metas de evitación del aprendizaje se relacionaron positivamente con la ira. Las metas de enfoque de desempeño (apariencia) se relacionaron positivamente con el orgullo, y las metas de evitación de desempeño (apariencia) se relacionaron positivamente con la ansiedad y la vergüenza. Por último, las metas relacionales se relacionaron positivamente con la vergüenza y el aburrimiento, y las metas de evitación del

trabajo se relacionaron negativamente con el disfrute y positivamente con la vergüenza y el aburrimiento.

De acuerdo con Espinosa et al. (2020), los estudiantes generan graves niveles de estrés debido a la coyuntura actual. Estos cuadros de estrés son influenciados por elementos como la fase de duración del aislamiento, el miedo constante de contraer la enfermedad o contagiar a las personas de su entorno, el aburrimiento y la frustración por el encierro o el cambio brusco de la rutina diaria; asimismo, la pérdida de las relaciones sociales y físicas con los demás y la inminente carga de trabajos académicos asignados en los semestres que cursan.

Al respecto, Hernández Abad (2020) realizó un trabajo de investigación en estudiantes universitarios, cuyo propósito fue conocer la gestión de las emociones y su impacto en el rendimiento académico. El enfoque fue cuantitativo de diseño no experimental transversal y las conclusiones fueron las siguientes: una buena regulación de las emociones es una gran manera de sobrellevar y poder administrar, de manera eficaz y responsable, las situaciones imprevistas, ya que cada organismo tiene una distinción en el momento de actuar que puede ser impulsada sin previo aviso. Este es un medio para asegurar la adaptación y tener un buen control, lo que asegurará un buen rendimiento académico y el alcance de las metas académicas en la vida universitaria de los estudiantes.

Por otro lado, Mendzheritskaya y Hansen (2019) investigaron sobre el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en estudios transversales, longitudinales y experimentales, lo que contribuyó con una mejor comprensión del desarrollo de la teoría, las fortalezas y debilidades de varias metodologías utilizadas en la investigación sobre las emociones en la educación superior y las implicaciones para las prácticas educativas. Asimismo, exploran la influencia de las

prácticas educativas específicas de la cultura en la relación entre las emociones de los profesores y las percepciones de los estudiantes sobre los profesores. Los resultados fomentan una investigación más profunda sobre el impacto de la exhibición de emociones de los profesores en las tendencias de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta el papel de los factores culturales y educativos.

En la misma línea, Lüftenegger et al. (2016) investigó sobre el modelo 3 × 2 de metas de logro propuesto recientemente, donde se analizan las asociaciones con las emociones de logro y su influencia conjunta en el rendimiento académico. El estudio se realizó con 388 estudiantes utilizando el Cuestionario de Metas de Logro 3 × 2, que incluye los seis constructos de metas propuestos (enfoque de tareas, evitación de tareas, autoenfoco, autoevitación, enfoque de otros y evitación de otros) y el disfrute y escalas de aburrimiento del Cuestionario de Logros Emocionales. Las calificaciones de los exámenes se utilizaron como indicador de rendimiento académico. Los hallazgos de la investigación brindaron un fuerte apoyo a la estructura propuesta del modelo de metas de logro 3 × 2. Las metas basadas en uno mismo, las metas basadas en otros y las metas del enfoque de tareas predecían el disfrute. Los objetivos del enfoque de tareas predijeron negativamente el aburrimiento. El enfoque de tareas y el enfoque de otro tipo predecían el logro. Los efectos indirectos de las metas de logro a través de las variables emocionales sobre el logro se evaluaron mediante *bootstrapping* corregido por sesgos. No se encontraron efectos de mediación y se discuten las implicaciones para la práctica educativa.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Velásquez et al. (2020), en su investigación sobre desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que siguen estudios generales,

concluyó que existe correlación significativa entre la desregulación emocional, la rumiación y las ideaciones suicidas, siendo mayor la hallada entre desregulación emocional y rumiación. De manera particular, se ve también que los ingresantes al área de Humanidades son, en promedio, más vulnerables a padecer estas enfermedades. De acuerdo con el estudio realizado por Tamayo et al. (2020) en los estudiantes de una universidad nacional, se determinó que el 83 % presentan depresión, seguido de un 48 % que desarrollan sentimientos de angustia; asimismo, el 46 % manifiesta inseguridad y miedo, y el 34 % presenta agresividad. Sin embargo, estas no son las únicas alteraciones, pues la ansiedad también ha sido observada en la población estudiantil universitaria.

Asimismo, Ecos y Manrique (2018) investigaron sobre las metas académicas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios y este fue el resultado: el coeficiente de correlación entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico fue 0,115 ($p > 0,05$), entre las metas de refuerzo social y el rendimiento académico fue -0,372 ($p > 0,05$) y entre las metas de logro y rendimiento académico fue -0,043 ($p < 0,05$). Con el análisis de regresión se encontró que la relación entre las variables explicativas y el rendimiento académico es altamente significativa (ANOVA, $p < 0,001$) y que entre las metas de aprendizaje y las metas de refuerzo social hay un porcentaje de explicación conjunta de la varianza de 13,1 % (R^2 ajustado = 0,131). Se concluye que las metas de refuerzo social se relacionan significativamente con el rendimiento académico y que estas metas conjuntamente con las metas de aprendizaje predicen con mayor intensidad el rendimiento académico de los estudiantes.

En la investigación cuantitativa, de tipo sustantiva, de nivel explicativo y diseño no experimental transversal realizada en estudiantes universitarios de

García Cruz et al. (2017) se obtuvo que la rumiación es dos veces más propensa en las mujeres que en los hombres debido a que presentan mayores índices de depresión, siendo la rumiación un efecto acompañante de esta. Cabe resaltar que los índices de rumiación más elevados se obtuvieron en la población universitaria, pues los universitarios experimentan un periodo de estrés perseverante durante el ciclo académico. Finalmente, el estudio de Chau y Vilela (2017) sobre los determinantes de la salud mental en estudiantes de Lima y Huánuco en una muestra de 1024 estudiantes indicó que el estrés, el estilo de afrontamiento evitativo, el área interpersonal y el centro de estudios predicen la salud mental. El análisis de mediación indicó que el estrés media la relación entre el estilo evitativo y la salud mental.

En consecuencia, se afirma que estos hallazgos contribuyen con el desarrollo de programas que buscan mejorar la salud mental de los estudiantes de las universidades.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

Durante el año 2020, como consecuencia de la pandemia, la educación virtual ha adquirido una gran importancia en el proceso de aprendizaje marcando así un antes y un después en los sistemas educativos a nivel mundial (Expósito y Marsollier, 2020).

Según Krause (2020), los efectos psicológicos que se pudieron apreciar durante la pandemia en El Salvador fueron de diversos tipos: entre los más leves y esperables tenemos el enojo, la irritabilidad, el aburrimiento, la frustración y el insomnio por las constantes preocupaciones referentes al virus, y entre los más graves se pudieron identificar los pensamientos suicidas y, consiguientemente, el

suicidio o también los síntomas postraumáticos. Al respecto, se estima que, al terminar el confinamiento y el distanciamiento social, se presentarán casos de tensión sostenida, ansiedad o depresión, todo esto originado por el estrés en ocasiones de incertidumbre.

Uno de los problemas más comunes de la coyuntura actual es la dificultad que han tenido los adolescentes con la educación virtual, pues se han visto involucradas sus emociones. Para Covarrubias (2020) esta pandemia generó un daño de manera imprevista y desproporcionada en todos los aspectos de la vida humana a nivel mundial, ya que, ante el contagio, el estilo de vida cambió, las actividades sociales, recreativas y laborales (tanto formales como informales) tuvieron que ser suspendidas de manera indefinida.

Se declaró la emergencia sanitaria a nivel mundial y se suspendieron las clases de manera presencial en las instituciones educativas; por ende, el estilo emocional y las metas académicas sufrieron variaciones, ya que nunca antes se había pasado por una situación así, viéndose afectada el 94 % de la población estudiantil en el mundo (Unesco, 2020).

De igual manera, se vio afectada la educación en el Perú, porque se suspendieron las actividades presenciales y, por ende, la conexión directa de maestro-alumno, tanto en colegios como en universidades, donde las actividades de campo son muy importantes para la formación del universitario.

La pandemia en su afán de ser amenguada y combatida por el estado peruano, determinó el confinamiento, entre otras muchas acciones sanitarias, siendo una de ellas el aislamiento social, situación que ha tenido consecuencias psicológicas en la población estudiantil, causando ansiedad, depresión, frustración

, sobre todo en los estudiantes universitarios , quienes han frustrado sus objetivos y metas, llegando inclusive al abandono académico.

Las metas académicas que quieren alcanzar los estudiantes los hace organizar y autorregular su manera de comportarse para obtener un determinado logro (Núñez et al., 2020). Así mismo, pueden ser consideradas como un modelo motivacional y según el estudiante se orientarán hacia el aprendizaje o al dominio y les permitirá adaptarse con mayor facilidad a las dificultades que las actividades o tareas presenten (Durán Aponte y Arias-Gómez, 2015). Ariza et al. (2020) refiere que las necesidades y metas académicas dependen de si el estudiante es hombre o mujer, ya que los hombres tienen mayor interés por las actividades que le brinden prestigio social y las mujeres, las metas educativas e interpersonales.

Es oportuno conocer que, en su mayoría, la personalidad y el comportamiento son adyacentes de los estilos emocionales que coexisten dentro de la persona; por ello, en el presente trabajo, las emociones son un factor determinante.

Según Gómez y Calleja (2016), están presentes desde el comienzo de la vida de una persona y se forman con las características individuales y la influencia de los estímulos que intervienen en diferentes entornos y experiencias vividas. Además, clasificaron las emociones en primarias y secundarias, de acuerdo con su etapa de crecimiento en el ser humano, las características que la complementan y la labor que cumplen.

Por otro lado, las metas académicas son los propósitos que tienen las personas para iniciar y desarrollar comportamientos orientados hacia un logro de objetivos. Se considera a las metas como las representaciones cognitivas y motivadoras de las conductas futuras que ejecutan los estudiantes universitarios,

siendo la motivación un componente importante para su cumplimiento. No obstante, cabe señalar que la orientación de las metas, como patrón integrado de creencias, marca la diferencia en por qué aprenden o estudian los estudiantes (Pintrich, 2000). Según lo relatado, se puede mencionar que los alumnos emocionalmente inteligentes son los que presentan mayor autoestima, bienestar, ajuste y satisfacción tanto emocional como interpersonal, a su vez, tienen menor disposición para presentar comportamientos agresivos o violentos con sus pares iguales. De la misma manera, presentan en menor grado, síntomas de ansiedad y depresión. El hecho de que sean emocionalmente inteligentes incrementa su rendimiento universitario, ya que pueden afrontar correctamente situaciones de estrés académico y así reducir el consumo de sustancias adictivas (Páez y Castaño, 2015).

Lograr adquirir metas académicas dentro del componente emocional es fundamental para el aprendizaje significativo, a su vez, también es esencial para llegar a los anhelados resultados del proceso enseñanza-aprendizaje (Pulido y Herrera, 2017). Por ello, se están realizando adaptaciones y validaciones de diferentes pruebas para medir estos estilos. Asimismo, los estudiantes universitarios influenciados con el estilo emocional, según Davidson y Begley (2012), tienden a estar predispuestos a lograr sus metas demostrando el desarrollo que tienen de los conocimientos emocionales propios y de su entorno social, y se concentran en sus estudios. Sin embargo, los estudiantes que no están influenciados por el estilo emocional descuidan sus obligaciones académicas debido a las diferentes situaciones y problemas que enfrentan y que afectan a su salud mental.

El presente estudio se llevó a cabo en una universidad privada de Lima, en discentes universitarios de los primeros ciclos, quienes se encuentran desarrollando las clases de manera virtual en medio de muchas incertidumbres. Además, están atravesando una etapa de transición considerada como un momento importante en la vida, ya que traen consigo deficiencias del nivel educativo anterior, falta de orientación vocacional y otras situaciones que dificultan la continuación de sus estudios. En esta investigación se recaudó información sobre los siguientes aspectos: el impacto psicológico del COVID-19, la estabilidad mental, la educación superior en tiempos de pandemia, las dificultades de los estudiantes, el análisis de las vivencias ante la pandemia y el impacto del estilo emocional a través de la rumiación con los pensamientos negativos y repetitivos.

1.3.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la influencia del estilo emocional en las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia del estilo emocional sobre las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.

1.4.2. Objetivos específicos

- Establecer la influencia del estilo emocional en las metas de logro en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.

- Establecer la influencia del estilo emocional en las metas de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.
- Establecer la influencia del estilo emocional sobre las metas de refuerzo social en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Formulación de hipótesis

Hipótesis general

La influencia del estilo emocional en las metas académicas en tiempo de pandemia en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021, es significativa.

Hipótesis específicas

- La influencia del estilo emocional en las metas de logro en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021, es significativa.
- La influencia del estilo emocional incide en las metas de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.
- La influencia del estilo emocional en las metas de refuerzo social en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021, es significativa.

1.5.2. Variables de estudio

Variable independiente: estilo emocional

De acuerdo con Davidson y Begley (2012), los estilos emocionales son la manera constante de responder a las experiencias de la vida, es decir, una manera recurrente de reaccionar a los acontecimientos que tienen un significado afectivo para las personas.

Variable dependiente: metas académicas

Según Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015), las metas académicas son el conjunto de supuestos, habilidades, atribuciones y sentimientos que guían los fines de la conducta en torno al aprendizaje.

1.5.3. Definición operacional de las variables

Tabla 1*Matriz de operacionalización de la variable estilo emocional*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Rumiación, repetición y remembranza de eventos estresantes pasados, preocupación sobre eventos que pueden ocurrir (Guarino, 2011)	Control de la agresión. Son respuestas al control de las respuestas agresivas Control benigno. Son respuestas sobre el control de la impulsividad.	1-8 9-18	Cierto = 1 Falso = 0	Positivo Moderado Negativo
Inhibición emocional, embotellamiento en la expresión de las emociones experimentadas (Guarino, 2011).	Distanciamiento emocional. Fenómeno que se produce cuando una persona esconde sus emociones y, al mismo tiempo, se mantiene alejado de las emociones de los demás.	19-39		

Tabla 2*Matriz de operacionalización de la variable metas académicas*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
Metas de aprendizaje	Adquisición y dominio de nuevas habilidades	1-7	1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo	Bajo Medio
Metas de logro	Buenos resultados	8-11	3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo	Alto
Metas de refuerzo social	Aprobación y evitar rechazo	12-16		

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de la investigación

Se utilizó la investigación empírica para dar respuesta a los problemas que se plantean en psicología y la estrategia asociativa con el estudio explicativo, que se proponen con el objetivo de probar modelos acerca de las relaciones existentes entre un conjunto de variables, tal y como se derivan de una teoría subyacente (Ato et al., 2013). El diseño de la investigación fue explicativo transversal con variables latentes. Representa un modelo estructural de relaciones entre las variables y una parte de medida (que incluye los diferentes indicadores que definen una variable latente). Asimismo, se representó mediante un sistema de ecuaciones estructurales utilizando el AMOS (Ato et al., 2013).

2.2. Participantes

La población o universo es definido o perfilado desde el planteamiento del problema. Además, la población y unidad de muestreo deben ser consistentes con los objetivos y las preguntas de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este trabajo de investigación estuvo conformado por los estudiantes del primer y segundo semestre de la Facultad de Medicina de una universidad privada, que representan un total de 1153 estudiantes del primero al tercer ciclo de la escuela profesional de Medicina.

Tabla 3*Población de estudio*

Ciclo	Estudiantes EPMH
I ciclo	292
II ciclo	523
III ciclo	338
Total	1153

Según Sánchez et al. (2018), la muestra está determinada por un subconjunto de individuos extraídos de una población. El presente estudio tiene como muestra la cantidad de 780 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada que cursan del primero al tercer ciclo (50,5 % mujeres y 49,5 % hombres). Para hallar dicha muestra se siguió el siguiente procedimiento:

Calcular el tamaño de muestra con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 * N * p * q}{E^2 (N - 1) + Z^2 * P * q}$$

Como se puede apreciar en la fórmula anterior, el tamaño de la muestra es indiferente al tamaño de la población, pero si se considera al total de la población el tamaño de la muestra se ajustaría, así:

$$n = \frac{(1,96)^2(1153) * 0,5 * 0,5}{(0,02)^2(1153 - 1) + (1,96)(1,96)(0,5)(0,5)} = \frac{3,8416 \times 1153 \times 0,25}{0,46 + 0,96}$$

$$= \frac{1107,34}{1,42}$$

$$n = 779,8$$

Total de muestra: 780

Tabla 4*Muestra de estudio*

Ciclo	Estudiantes	Fh
	EPMH	
I ciclo	292	$x \cdot 0,6764 = 197,5$
II ciclo	523	$x \cdot 0,6764 = 353,7$
III ciclo	338	$x \cdot 0,6764 = 228,6$
Total	1153	779,8

La asignación de las unidades de estudios a la muestra fue por muestreo probabilístico por estratos. De acuerdo con Sánchez et al. (2018), se considera probabilístico cuando todos los integrantes de la población tienen las mismas posibilidades de ser elegidos. El estrato es empleado cuando se considera que una población posee subgrupos o estratos que pueden presentar diferencias en las características que son sometidas a la investigación.

2.3. Medición

La técnica de recolección de datos son los medios empleados para recopilar información para una investigación. Estas pueden ser directas, como las entrevistas y las observaciones, o indirectas, como los cuestionarios, los inventarios y los test (Sánchez et al., 2018).

En esta investigación, la técnica para la recolección de datos fue la encuesta. La encuesta es la aplicación del instrumento con el fin de recolectar información factual en una muestra establecida (Sánchez et al., 2018). Como instrumento de investigación se hizo uso del cuestionario, ya que es el recurso empleado por el investigador con la finalidad de registrar la información de las variables que se pretende estudiar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Cuestionario de estilo emocional (Emotional Style Questionnaire [ESQ])

Fue elaborado por Guaringo (2011) con el objetivo de evaluar el estilo emocional. El instrumento consta de 39 ítems y cada ítem se puntúa con escala de respuesta dicotómica original cierto (1) falso (0) con 21 ítems para la medición de la dimensión de inhibición emocional y 18 para la medición de la rumiación. El puntaje total se divide en niveles (positivo: percentil 27-39, moderado: 13-26, negativo: 0-12), para sus dimensiones rumiación (positivo: 13-18, moderado 6-12, negativo: 0-5) y para la inhibición (positivo: 15-21, moderado: 8-14 negativo: 0-7).

Cuestionario de metas académicas (CMA)

Elaborado por Durán-Aponte y Arias Gómez (2015). Administración: individual, consta de 16 ítems con una escala de Likert: cada ítem se puntúa de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Consta de tres niveles (alto: 60-80, medio: 38-59, bajo: 16-37) para la dimensión metas de aprendizaje (alto: 27-35, medio: 17-26, bajo: 7-16), metas de logro (alto: 16-20, medio: 10-15, bajo: 4-9) y metas de refuerzo (alto: 19-25, medio: 12-18, bajo: 5-11).

Validez

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la validez es la magnitud en que el instrumento verdaderamente mide la variable en estudio. Para el presente trabajo, la validez de contenido se realizará a través del juicio de expertos, el cual estará representado por cinco expertos utilizando la validez de contenido y de constructo.

Confiabilidad

La confiabilidad es el grado que resulta al aplicar un instrumento para obtener resultados congruentes de la muestra. Se puede determinar mediante medidas de estabilidad, formas alternativas o paralelas, mitades partidas y consistencia interna (Sánchez et al., 2018). La confiabilidad del instrumento fue

medida con el coeficiente de α -20 para el estilo emocional y Alfa de Cronbach para metas académicas.

Tabla 5

Confiabilidad de la variable estilo emocional por dimensiones y confiabilidad de la variable metas académicas por dimensiones

Dimensiones	α . 20	N.º de elementos
Rumiación	0,874	18
Inhibición emocional	0,883	21
Dimensiones	Alpha de Cronbach	N.º de elementos
Metas de aprendizaje	0,917	07
Metas de logro	0,859	04
Metas de refuerzo social	0,905	05

2.4. Procedimiento

En primera instancia, se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades universitarias para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, a los estudiantes que accedieron a participar de manera voluntaria se les garantizó la confidencialidad de la información y el cumplimiento de los aspectos éticos del estudio. Finalmente, los estudiantes respondieron los dos cuestionarios de manera virtual utilizando los formularios de Google desde un drive creado por la investigadora para recoger los datos, que se enviaron por el WhatsApp en el periodo de marzo a junio del 2021.

Para empezar la elaboración del marco teórico, el paso inicial fue la observación de las fuentes buscadas. En segundo lugar, se formó la metodología y se expuso el tipo y diseño de investigación, variables y operacionalización, población, muestra y muestreo, agregando la ampliación en técnicas e instrumentos

correspondientes. Todos fueron validados y diseñados a base del juicio de los especialistas. Finalmente, se requirió la autorización de la universidad.

Asimismo, se hizo una verificación minuciosa de lo obtenido en los resultados para un adecuado procesamiento y análisis estadístico haciendo uso del programa Excel, versión 2016, y SPSS versión 26. Por último, las conclusiones y recomendaciones se realizaron al terminar la discusión con cada antecedente.

2.5. Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se usó la estadística descriptiva, que permitió simplificar la información seleccionada en valores numéricos, donde se desarrolló el análisis de las variables con sus respectivas dimensiones. Del mismo modo, se elaboraron los productos sobre la percepción de ambas variables. Para las bases de datos, la exposición se realizó a través de cada una de las variables; luego, de la estadística descriptiva se utilizaron tablas de frecuencia, figura de barras, puntuaciones, como el mínimo, máximo, desviación estándar, media y mediana, y de la estadística inferencial para la prueba de hipótesis se realizó con el modelo estructural del método de distribución libre asintótica.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 6 se presenta la frecuencia relativa porcentual del estilo emocional y sus dimensiones de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el año 2021. Aquí se puede apreciar que el nivel negativo es el más predominante en el estilo emocional y sus dimensiones.

Tabla 6

Frecuencia relativa porcentual de estilo emocional y sus dimensiones

	Negativo	Moderado	Positivo
Rumiación	52,1 %	30,1 %	17,8 %
Inhibición emocional	58,6 %	31,3 %	10,1 %
Estilo emocional	51,8 %	36,8 %	11,4 %

En la tabla 7 se presenta la frecuencia relativa porcentual de metas académicas y sus dimensiones de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021. Se puede observar que el nivel bajo es el más predominante en las metas académicas y sus dimensiones; así mismo, se aprecia que la meta de refuerzo social es la que tiene mayor porcentaje de nivel alto.

Tabla 7

Frecuencia relativa porcentual de metas académicas y sus dimensiones

	Bajo	Medio	Alto
Metas de aprendizaje	46,5 %	36,3 %	17,2 %
Metas de logro	48,8 %	32,3 %	18,8 %
Meta de refuerzo social	47,6 %	24,0 %	28,5 %
Metas académicas	47,4 %	29,6 %	22,9 %

En la tabla 8 y en la figura 1 se muestra la estadística descriptiva referente a la relación entre el estilo emocional y las metas académicas de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021. Se observa que cuando el estilo emocional del estudiante es negativo, por lo general, el nivel de metas académicas es medio (23,1 %); cuando el nivel de estilo emocional es moderado, el nivel de metas académicas es bajo (28,5 %) y cuando el nivel de estilo emocional es positivo, el nivel de metas académicas es también bajo (10,6 %). Esta tendencia se puede visualizar en la figura 1.

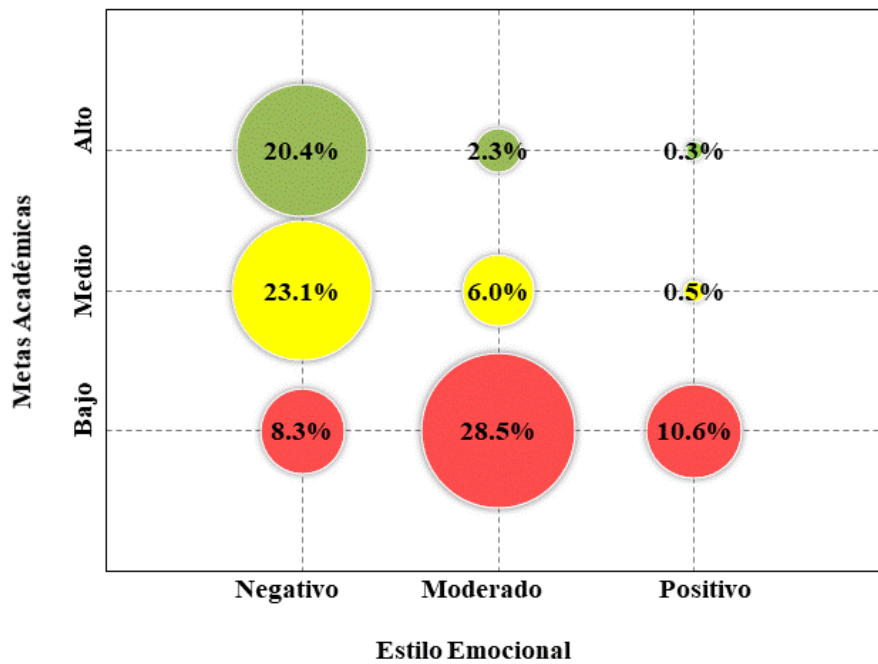
Tabla 8

Contingencia entre estilo emocional y metas académicas

Estilo emocional	Metas académicas						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Negativo	65	8,3 %	180	23,1 %	159	20,4 %	404	51,8 %
Moderado	222	28,5 %	47	6,0 %	18	2,3 %	287	36,8 %
Positivo	83	10,6 %	4	0,5 %	2	0,3 %	89	11,4 %
Total	370	47,4 %	231	29,6 %	179	22,9 %	780	100,0 %

Figura 1

Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas académicas



En la tabla 9 y en la figura 2 se muestra la estadística descriptiva referente a la relación entre estilo emocional y metas de aprendizaje de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021. Aquí se puede observar que cuando el estilo emocional del estudiante es negativo, el nivel de metas de aprendizaje es medio (27,8 %); cuando el nivel de estilo emocional es moderado, el nivel de metas académicas es bajo (26,9 %); y cuando el nivel de estilo emocional es positivo, por lo general, el nivel de metas académicas es también bajo (10,8 %). Esta tendencia se puede visualizar en la figura 2.

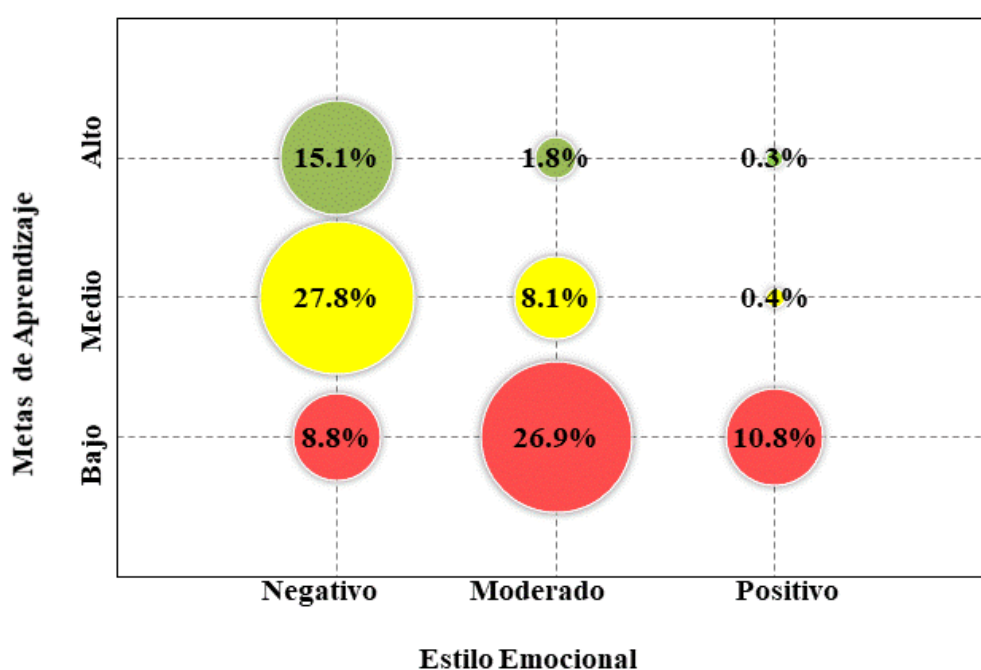
Tabla 9

Contingencia entre estilo emocional y metas de aprendizaje

Estilo emocional	Metas de aprendizaje						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Negativo	69	8,8 %	217	27,8 %	118	15,1 %	69	8,8 %
Moderado	210	26,9 %	63	8,1 %	14	1,8 %	210	26,9 %
Positivo	84	10,8 %	3	0,4 %	2	0,3 %	84	10,8 %
Total	363	46,5 %	283	36,3 %	134	17,2 %	363	46,5 %

Figura 2

Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de aprendizaje



En la tabla 10 y la figura 3 se muestra la estadística descriptiva referente a la relación entre estilo emocional y metas de logro de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021. Se puede observar que cuando el estilo emocional del estudiante es negativo, el nivel de metas de logro es medio (24,2 %); cuando el nivel de estilo emocional es moderado, el nivel de metas de logro es bajo

(27,9 %); y cuando el nivel de estilo emocional es positivo, el nivel de metas de logro también es bajo (10,5 %). Esta tendencia se puede visualizar en la figura 3.

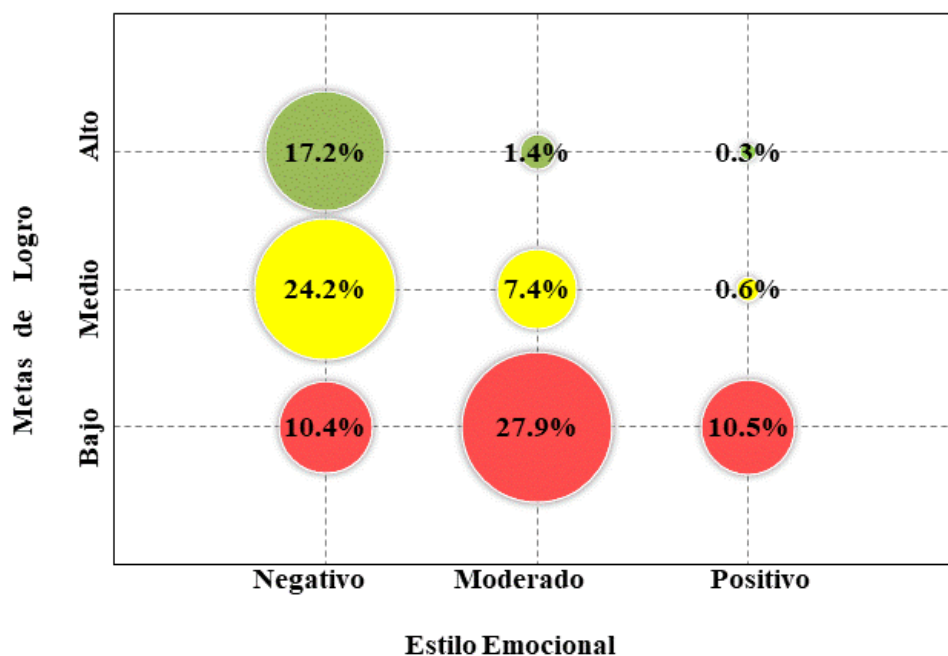
Tabla 10

Contingencia entre el estilo emocional y las metas de logro

Estilo emocional	Metas de logro						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Negativo	81	10,4 %	189	24,2 %	134	17,2 %	81	10,4 %
Moderado	218	27,9 %	58	7,4 %	11	1,4 %	218	27,9 %
Positivo	82	10,5 %	5	0,6 %	2	0,3 %	82	10,5 %
Total	381	48,8 %	252	32,3 %	147	18,8 %	381	48,8 %

Figura 3

Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de logro



En la tabla 11 y en la figura 4 se observa la estadística descriptiva referente a la relación entre estilo emocional y metas de refuerzo social de una muestra de 780 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021. Se puede apreciar que cuando el estilo

emocional del estudiante es negativo, el nivel de metas de refuerzo social es alto (25,8 %); cuando el nivel de estilo emocional es moderado, el nivel de metas de refuerzo social es bajo (28,7 %); y cuando el nivel de estilo emocional es positivo, el nivel de metas de refuerzo social también es bajo (10,4 %). Esta tendencia se puede visualizar en la Figura 4.

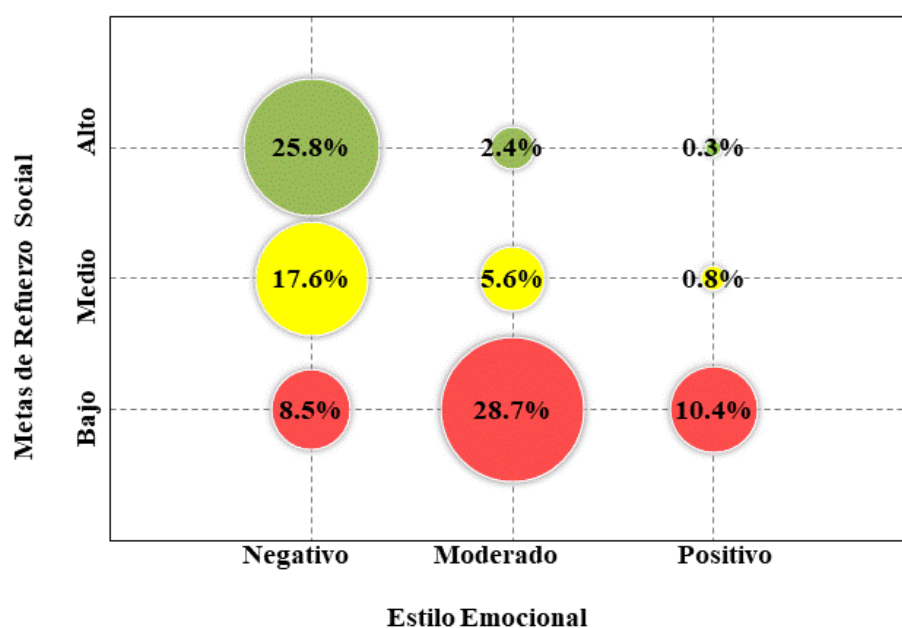
Tabla 11

Contingencia entre estilo emocional y metas de refuerzo social

Estilo emocional	Metas de refuerzo social						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Negativo	66	8,5 %	137	17,6 %	201	25,8 %	66	8,5 %
Moderado	224	28,7 %	44	5,6 %	19	2,4 %	224	28,7 %
Positivo	81	10,4 %	6	0,8 %	2	0,3 %	81	10,4 %
Total	371	47,6 %	187	24,0 %	222	28,5 %	371	47,6 %

Figura 4

Gráfica de burbuja entre estilo emocional y metas de refuerzo social



3.2. Estadística inferencial

Para realizar el análisis inferencial es necesario conocer las distribuciones de las variables de estudio; por ello, se realizó la prueba de normalidad. En la tabla 12 se presentaron los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, donde las probabilidades son menores al nivel de significancia de 5 %; por lo tanto, las variables y dimensiones no presentan normalidad y se decide realizar los modelos de ecuaciones estructurales empleando el método de estimación de la distribución libre asintótica.

Tabla 12

Prueba de normalidad de las variables y dimensiones de estudio

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estilo emocional	.137	780	.000
D11_Rumiación	.158	780	.000
D12_Inhibición	.151	780	.000
Metas académicas	.132	780	.000
D21_Metas de aprendizaje	.135	780	.000
D22_Metas de logro	.157	780	.000
D23_Metas de refuerzo social	.139	780	.000

Nota. ^a Corrección de significación de Lilliefors.

3.3. Hipótesis general

H_g: Existe influencia del estilo emocional en las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Función de prueba

Se realizó por medio del modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de distribución libre asintótica, ya que al menos una de las variables (o dimensiones) no presentan normalidad en los datos (ver Tabla 12). Así mismo, la

relación es directa (o positiva) si el coeficiente estandarizado entre ambas variables es positivo, de lo contrario la relación es indirecta (o negativa).

La tabla 13 contiene los coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 del 2021. Se puede observar que existe una fuerte influencia inversa y significativa del estilo emocional sobre las metas académicas.

Tabla 13

Coefficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas académicas

R			Coeficiente	Coeficiente estandarizado	S. E.	Sig.
F2	<---	F1	-4.575	-.829	.253	***
M2	<---	F1	1.000	.732		
M1	<---	F1	1.178	.819	.056	***
N1	<---	F2	1.000	.940		
N2	<---	F2	1.041	.945	.019	***
N3	<---	F2	1.156	.978	.017	***

Cálculos

Las dimensiones de estilo emocional son unifactorial, con cargas factoriales estandarizadas positivas y muy altas de 0,940, 0,945 y 0,978, respectivamente.

Modelo estructural: $F2 = -0,83x F1 + e6$

F1= Estilo emocional

F2 = Metas académicas: —0,83 = igual al coeficiente estandarizado.

Modelos de medida: $M1 = 0,819x F1 + e1$

$M2 = 0,732x F2 + e2$

$N1 = 0,940x F2 + e3$

$N2 = 0,945x F2 + e4$

$$N3 = 0,978 \times F2 + e5$$

M1: Rumiación

M2: Inhibición

N1: Metas de aprendizaje

N2: Metas de logro

N3: Metas de refuerzo social

Figura 5

Coefficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en las metas académicas.

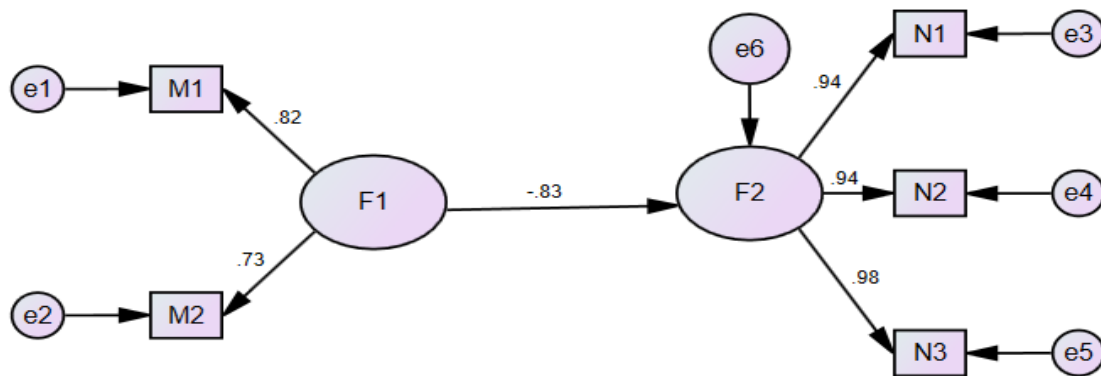


Tabla 14

Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en las metas académicas

Nombre	Medida de ajuste	Valor	Límite aceptable ^a
Índice de ajuste normado	NFI	0,975	≥ 0,9
Índice de ajuste comparative	GFI	0,989	≥ 0,9
Índice ajustado de bondad de ajuste	AGFI	0,961	≥ 0,85
Índice relativo de ajuste	RFI	0,937	≥ 0,9
Raíz cuadrada de la media del error de aproximación	RMSEA	0,098	≤ 0,1

Nota. ^aByrme, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. 2.^a ed. Routledge Taylor & Francis Group.

De acuerdo con los indicadores de ajuste, se puede afirmar que el modelo estructural estimado es muy bueno, ya que satisface a todos sus indicadores. Existe la influencia significativa del estilo emocional desarrollado por los estudiantes en las metas académicas debido a que la significancia observada es menor a la significancia teórica 0,05 y la relación es negativa o inversa, ya que el valor del coeficiente estandarizado es de -0.829; de lo que se concluye que el estilo emocional influye de manera negativa, pues disminuye las metas académicas en un 83 %.

La significancia observada es menor a la significancia teórica de 5 %, por lo que se concluye que el estilo emocional influye en las metas académicas. El coeficiente estandarizado es $-0,829$, lo que significa que el estilo emocional empeora la meta académica en un 82,9 %.

3.4. Hipótesis específica 1

H₁: Existe influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021.

Función de prueba

Se llevó a cabo a través del modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de distribución libre asintótica, pues al menos una de las variables (o dimensiones) no presentan normalidad en la data (ver tabla 12). Así mismo, la relación es directa (o positiva) si el coeficiente estandarizado entre ambas variables es positivo, de lo contrario la relación es indirecta (o negativa).

La tabla 15 contiene los coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19,

del año 2021. Aquí se puede observar que existe una fuerte influencia inversa o negativa y significativa del estilo emocional sobre las metas de aprendizaje.

Tabla 15

Coefficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas de aprendizaje

			Coeficiente	Coeficiente estandarizado	S.E.	P
F2	<---	F1	-4.456	-.788	.200	***
M2	<---	F1	1.000	.764		
M1	<---	F1	1.266	.895	.053	***
q1	<---	F2	1.000	.812		
q2	<---	F2	.946	.853	.028	***
q3	<---	F2	.935	.802	.030	***
q4	<---	F2	.951	.787	.031	***
q5	<---	F2	.922	.794	.031	***
q6	<---	F2	.909	.809	.033	***
q7	<---	F2	1.017	.841	.029	***

Las dos dimensiones correspondientes al estilo emocional explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas con 0,764 y 0,895, respectivamente. Los siete ítems de la dimensión metas de aprendizaje explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas de 0,812; 0,853; 0,802; 0,787; 0,794; 0,809 y 0,841 respectivamente, apreciándose relaciones directas entre los errores de los ítems 4 y 5, y relaciones indirectas entre los errores de los ítems 6 y 7 indicando, este último, que hay algo indirecto en común que une ambos indicadores.

Modelo estructural: $F2 = -0,788x F1 + e10$

F1 = Estilo emocional

F2 = Metas de aprendizaje: -0,788 = igual al coeficiente estandarizado.

Modelos de medida: $M1 = 0,895x F1 + e2$

$$M2 = 0,764x F1 + e1$$

$$q1 = 0,812x F1 + e3$$

$$q2 = 0,853x F2 + e4$$

$$q3 = 0,802x F2 + e5$$

$$q4 = 0,787x F2 + e6$$

$$q5 = 0,794x F2 + e7$$

$$q6 = 0,809x F2 + e8$$

$$q7 = 0,841x F2 + e9$$

M1: Rumiación

M2: Inhibición

q1 – q7: ítems de la dimensión de metas de aprendizaje

Figura 6

Coefficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas

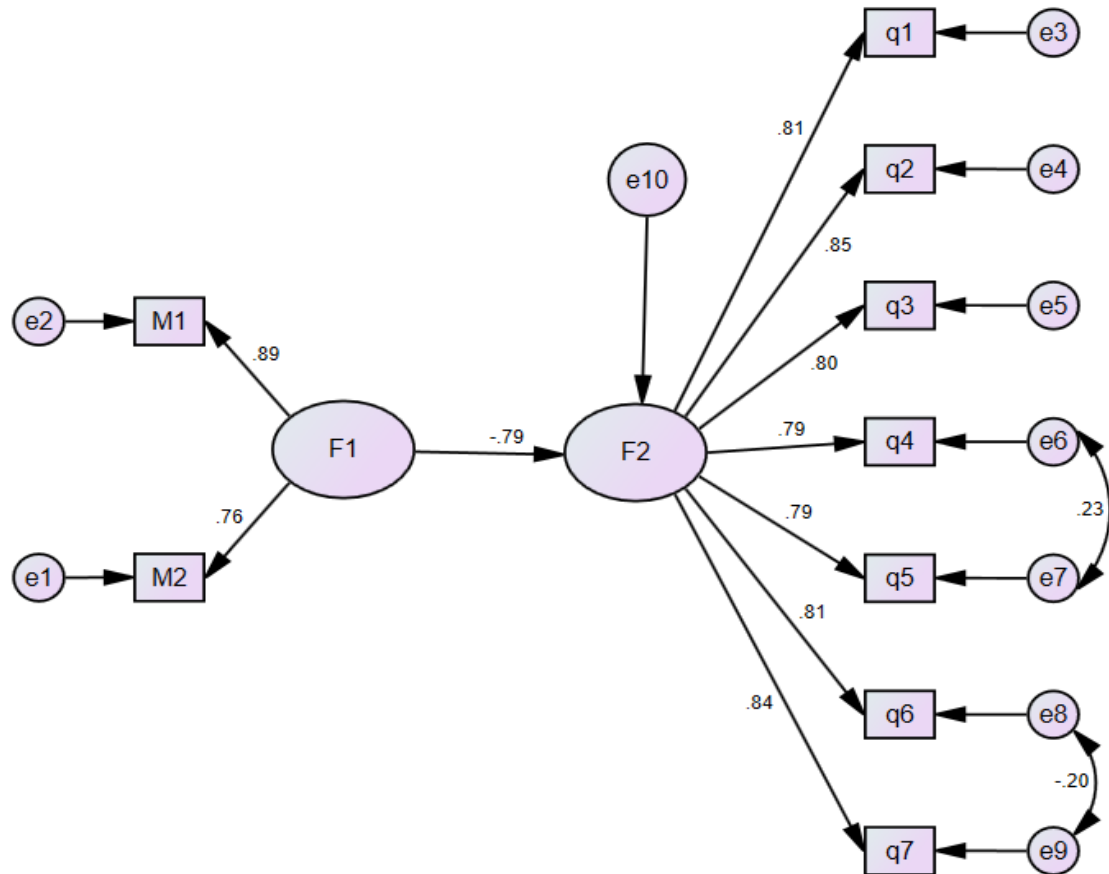


Tabla 16

Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas

Nombre	Medida de ajuste	Valor	Límite aceptable ^a
Índice de ajuste normado	NFI	0,899	≥ 0,9
Índice de ajuste comparativo	GFI	0,967	≥ 0,9
Índice ajustado de bondad de ajuste	AGFI	0,937	≥ 0,85
Índice relativo de ajuste	RFI	0,835	≥ 0,9
Raíz cuadrada de la media del error de aproximación	RMSEA	0,092	≤ 0,1

Nota. ^aByrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. 2.^a ed. Routledge Taylor & Francis Group.

De acuerdo con los indicadores de ajuste, se puede afirmar que el modelo estructural estimado es bueno, ya que satisface a todos sus indicadores excepto a RFI que obtuvo un valor menor a 0,9.

La significancia observada es menor a la significancia teórica de 5 %, por lo que se concluye que el estilo emocional influye en la dimensión metas de aprendizaje de las metas académicas. El coeficiente estandarizado fue de -0.788, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de aprendizaje de la meta académica en un 78,8 %.

3.5. Hipótesis específica 2

H₂: Existe influencia del estilo emocional en la dimensión metas de logro de metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19 en el 2021.

Función de prueba

Se llevó a cabo a través del modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de distribución libre asintótica, pues al menos una de las variables (o dimensiones) no presentan normalidad en la data (ver tabla 12). Así mismo, la relación es directa (o positiva) si el coeficiente estandarizado entre ambas variables es positivo, de lo contrario la relación es indirecta (o negativa).

La tabla 17 contiene los coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas de logro de las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia de la covid-19, del 2021. Se puede observar que existe una fuerte influencia inversa o negativa y significativa del estilo emocional sobre las metas de logro de las metas académicas.

Tabla 17

Coefficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas de logro de metas académicas

			Coeficiente	Coeficiente estandarizado	S. E.	P
F2	<---	F1	-4,786	-.813	.237	***
M2	<---	F1	1,000	.776		
M1	<---	F1	1,209	.860	.049	***
q8	<---	F2	1,000	.815		
q9	<---	F2	1,131	.867	.039	***
q10	<---	F2	.723	.714	.030	***
q11	<---	F2	1,062	.866	.038	***

Las dos dimensiones correspondientes al estilo emocional (M1 y M2) explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas con 0,860 y 0,776, respectivamente. Los cuatro ítems de la dimensión metas de logro explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas de 0,815; 0,867; 0,714 y 0,866, respectivamente.

Modelo estructural: $F2 = -0.813xF1 + e7$

F1= Estilo emocional

F2 = Metas de logro: $-0,813 =$ igual al coeficiente estandarizado.

Modelos de medida: $M1 = 0,860xF1 + e2$

$M2 = 0,776xF1 + e1$

$q8 = 0,815xF1 + e3$

$q9 = 0,867xF2 + e4$

$q10 = 0,714xF2 + e5$

$$q_{11} = 0.866x F_2 + e_6$$

M1: Rumiación

M2: Inhibición

q8 - q11: ítems de la dimensión metas de logro

Figura 7

Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de logro de metas académicas

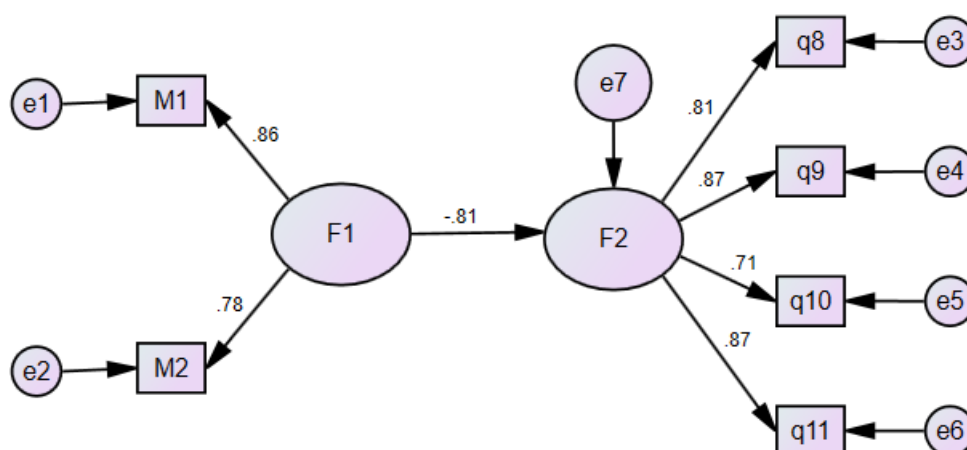


Tabla 18

Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de aprendizaje de metas académicas

Nombre	Medida de ajuste	Valor	Límite aceptable ^a
Índice de ajuste normado	NFI	0,909	≥ 0,9
Índice de ajuste comparativo	GFI	0,969	≥ 0,9
Índice ajustado de bondad de ajuste	AGFI	0,919	≥ 0,85
Índice relativo de ajuste	RFI	0,830	≥ 0,9
Raíz cuadrada de la media del error de aproximación	RMSEA	0,139	≤ 0,1

Nota. ^aByrme, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. 2.^a ed. Routledge Taylor & Francis Group.

De acuerdo con los indicadores de ajuste, el modelo estructural estimado es bueno, ya que satisface a todos sus indicadores excepto RFI y RMSEA.

La significancia observada es menor a la significancia teórica de 5 %, por lo que se concluye que el estilo emocional influye en la dimensión metas de logro de las metas académicas. El coeficiente estandarizado fue -0.813, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de logro de las metas académicas en un 81,3 %.

3.6. Hipótesis específica 3

H₃: Existe influencia del estilo emocional en la dimensión meta de refuerzo social de metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19 en el año 2021.

Función de prueba

Se llevó a cabo a través del modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de distribución libre asintótica, pues al menos una de las variables (o dimensiones) no presentan normalidad en la data (ver Tabla 12). Del mismo modo, la relación es directa (o positiva) si el coeficiente estandarizado entre ambas variables es positivo, de lo contrario la relación es indirecta (o negativa).

La Tabla 19 contiene los coeficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en metas de refuerzo social de las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19 del año 2021. Aquí se puede observar que existe una fuerte influencia inversa o negativa y significativa del estilo emocional sobre las metas de logro de las metas académicas.

Tabla 19

Coefficientes del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en meta de refuerzo social de metas académicas

			Coeficiente	Coeficiente estandarizado	S.E.	P
F2	<---	F1	-4.688	-.850	.271	***
M2	<---	F1	1.000	.755		
M1	<---	F1	1.144	.843	.051	***
q12	<---	F2	1.000	.792		
q13	<---	F2	1.074	.829	.038	***
q14	<---	F2	.834	.716	.036	***
q15	<---	F2	1.220	.883	.039	***
q16	<---	F2	1.294	.911	.044	***

Las dos dimensiones correspondientes al estilo emocional (M1 y M2) explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas con 0,843 y 0,755, respectivamente. Los cinco ítems de la dimensión metas de refuerzo social explican de manera unifactorial la variable, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas de 0,792; 0,829; 0,716; 0,883 y 0,911, respectivamente, apreciándose relaciones inversas entre los errores de los ítems q12 y q13, la relación inversa entre q13 y q14, y la relación directa entre los errores de los ítems q12 y q14, indicando este último que hay una relación directa de manera común que une ambos errores.

Modelo estructural: $F2 = -0.850x F1 + e8$

F1= Estilo emocional

F2 = Metas de refuerzo social: - 0.850 = igual al coeficiente estandarizado.

Modelos de medida:

$$M1 = 0,843x F1 + e2$$

$$M2 = 0,755x F1 + e1$$

$$q12 = 0,792x F2 + e3$$

$$q13 = 0,829x F2 + e4$$

$$q14 = 0,714x F2 + e5$$

$$q15 = 0,866x F2 + e6$$

$$q16 = 0,866x F2 + e7$$

M1: Rumiación

M2: Inhibición

q12 - q16: ítems de la dimensión metas de refuerzo social

Figura 8

Coeficientes estandarizados modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de refuerzo social de metas académicas

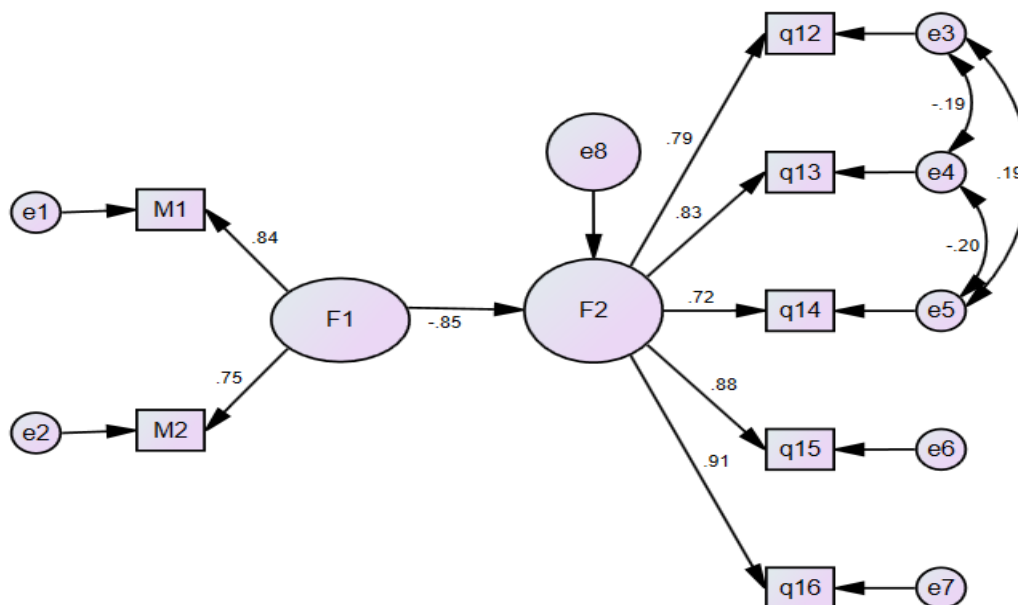


Tabla 20

Indicadores de bondad de ajuste del modelo estructural de la influencia del estilo emocional en la dimensión metas de refuerzo social de metas

Nombre	Medida de ajuste	Valor	Límite aceptable ^a
Índice de ajuste normado	NFI	0,952	≥ 0,9
Índice de ajuste comparativo	GFI	0,986	≥ 0,9
Índice ajustado de bondad de ajuste	AGFI	0,962	≥ 0,85
Índice relativo de ajuste	RFI	0,900	≥ 0,9
Raíz cuadrada de la media del error de aproximación	RMSEA	0,100	≤ 0,1

Nota. ^aByrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. 2.^a ed. Routledge Taylor & Francis Group.

De acuerdo con los indicadores de ajuste, el modelo estructural estimado es muy bueno, pues satisface a todos sus indicadores.

La significancia observada es menor a la significancia teórica de 5 %, por lo que se concluye que el estilo emocional influye en la dimensión metas de refuerzo social de las metas académicas. El coeficiente estandarizado fue -0.850, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de refuerzo social de las metas académicas en un 85,0 %.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

A partir de los resultados estadísticos, se pudo verificar la hipótesis principal, por lo que se concluyó que el estilo emocional influye en las metas académicas de los estudiantes universitarios de una universidad particular. El coeficiente estandarizado fue $-0,829$, lo que significa que el estilo emocional empeora las metas académicas en un 82,9 %. Frente a los resultados se puede afirmar que, en el aula, muchas veces, aprender depende más de la emoción que la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje. En correspondencia con la presente investigación, Fernández (2020) menciona que las emociones son esenciales para la salud en la vida de las personas. En estos tiempos de pandemia, los universitarios están tensionados, irritados y desalentados debido a que han realizado un gran esfuerzo para adaptarse a las plataformas virtuales. Por esa razón es imprescindible que las universidades y, especialmente la plana docente, se preocupen por sus estudiantes y sean capaces de comprender las emociones tormentosas que pueden aquejar a los estudiantes, lo que se verá reflejado en el bajo nivel de sus metas académicas.

Asimismo, Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) manifestaron que las metas académicas son propósitos que miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos. Lo anterior ratifica lo expuesto por Rinas et al. (2020) para quien las metas de logro están asociadas de manera diferencial y significativa con las emociones discretas. Las metas de aprendizaje se relacionaron positivamente con el disfrute y negativamente con la ira y el aburrimiento, mientras que las metas de evitación del aprendizaje se relacionaron positivamente con la ira.

Por otro lado, se evidencia en el estudio de Mendzheritskaya y Hansen (2019) las fortalezas y debilidades de varias metodologías utilizadas en la investigación sobre las emociones en el nivel superior y las implicaciones para las prácticas educativas. Los resultados fueron el impacto significativo de la exhibición de emociones de los profesores en las tendencias de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta el papel de los factores culturales y educativos.

En un estudio realizado por García Cruz et al. (2017), los resultados descriptivos son los siguientes: la rumiación es dos veces más propensa en las mujeres que en los hombres debido a que presentan mayores índices de depresión, siendo la rumiación un efecto acompañante de esta. Cabe resaltar que los índices de rumiación más elevados se obtuvieron en la población universitaria, pues los estudiantes experimentan un periodo de estrés perseverante durante el ciclo académico.

Respecto a la primera hipótesis específica de este estudio, a partir de los resultados estadísticos obtenidos se pudo verificar que el estilo emocional influye en las metas de aprendizaje de los estudiantes de una universidad particular. El coeficiente estandarizado fue de -0.788, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de aprendizaje en un 78,8 %. Al respecto, Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) concluyen que las metas de aprendizaje son acciones de los aprendizajes y estudios como parte de la reacción cognitiva, afectiva y conductual del estudiante ante el resultado de éxitos o fracasos en el aprendizaje. El estudio de Ramudo et al. (2017) tuvo como objetivo analizar la influencia de variables de metas académicas y atribuciones causales sobre el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato. La metodología empleada fue el análisis correlacional y de regresión múltiple. La muestra estuvo

constituida por 1505 estudiantes de diversas provincias de España, de los cuales el 58,7 % fueron del sexo femenino y el 41,3 % fueron del sexo masculino. Para el análisis de datos se trató de comprobar las variables por sexos y se obtuvo que el modelo de regresión resulta estadísticamente significativo tanto para las mujeres como para los hombres, pero se evidenció una relación mayor en el caso de las mujeres. Respecto a las metas académicas, las metas de aprendizaje demuestran una influencia positiva sobre el rendimiento académico; del mismo modo, la dimensión metas de aprendizaje es la que tiene mayor valor, lo que indica que las metas de aprendizaje y la motivación favorecen el aprendizaje y el rendimiento de manera positiva. La principal conclusión fue que las metas de aprendizaje son predictivas del rendimiento académico y las metas de logro y valoración social son menos influyentes.

Por todo lo expuesto, se reafirma la postura de que la pandemia está repercutiendo de forma negativa en el estado emocional de los estudiantes universitarios, ya que las diversas investigaciones han demostrado que existen alteraciones emocionales y emociones negativas en los universitarios debido a que la mayoría de la población estudiantil universitaria no ha aprendido a gestionar sus emociones, lo que repercute de forma negativa en el alcance de las metas de aprendizajes deseadas.

La investigación de Hernández Abad (2020) destaca que la socialización en el ámbito educativo, como en el resto de los rubros, es necesaria para el joven universitario, ya sea en el campo sentimental, familiar o amical, pues de no concretarla sus emociones no permitirán que tenga un amplio y efectivo desempeño académico; en este caso, un correcto desenvolvimiento estudiantil ante las diversas actividades académicas y el ritmo que requiera la institución con el plan de estudios

recayendo la responsabilidad del caso en personas como los orientadores, los psicólogos de cada institución responsable y los docentes. Además, se debe tener en cuenta la participación de los progenitores en el plano del hogar, ya que es importante reconocer que una correcta educación emocional empieza desde el hogar, desde la convivencia con los progenitores, porque ellos son los encargados de fortalecer cada logro en el día a día, es decir, todo lo que logra una adaptación propia de su esfuerzo. De igual manera, Chau y Vilela (2017) concluyen que las variables psicológicas que predicen la salud mental son el estrés, el estilo de afrontamiento evitativo, el área interpersonal y el centro de estudios. El análisis de mediación indicó que el estrés medía la relación entre el estilo evitativo y la salud mental. Estos hallazgos contribuyen con el desarrollo de programas para mejorar la salud mental de los estudiantes de las universidades y así puedan alcanzar sus metas académicas.

En relación con la segunda hipótesis específica planteada, a partir de los resultados estadísticos se pudo verificar que el estilo emocional influye en las metas de logro de los estudiantes universitarios de una universidad particular. El coeficiente estandarizado fue $-0,813$, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de logro de las metas académicas en un 81,3 %. Al respecto, Moreno et al. (2019) concluyó en su estudio que es necesario incidir en las metas que los estudiantes establecen a la hora de enfrentarse a distintas situaciones de aprendizaje, pues si bien cada alumno llega a la universidad con determinadas concepciones acerca de lo que implica aprender, asociadas a patrones motivacionales particulares, es posible diseñar propuestas desde el contexto de la universidad que promuevan las metas de aprendizaje, que potencien

la motivación, el interés y el disfrute por aprender y, en consecuencia, que favorezcan el logro de trayectorias académicas más exitosas.

Por su parte, Velásquez et al. (2020) afirma que el confinamiento a causa de la pandemia ha traído consigo un aumento de casos de estrés, temor y angustia en los estudiantes universitarios debido a la nueva modalidad de estudios. Este acontecimiento fortuito impide que el estudiante consiga un adecuado logro de sus metas de aprendizaje, puesto que genera pensamientos negativos y repetitivos, ya sea reproches por no poder manejar y comprender la “educación remota”, estrés por el exceso de tareas y angustia por pensar que no obtendrán nada para su futuro. Todo esto desencadena, muchas veces, la deserción académica universitaria, la depresión, la ansiedad, entre otros problemas que tienen que ver con la salud mental. Asimismo, un estudio con enfoque cuantitativo realizado a 1330 estudiantes de una universidad de Lima-Perú determinó por medio de la escala de respuestas rumiativas que hay una mayor presencia de rumiación en estudiantes con desregulación emocional (Velásquez et al., 2020).

Al respecto, Espinosa et al. (2020) señala que los estudiantes generan graves niveles de estrés a causa de la coyuntura actual. Estos cuadros de estrés son influenciados por elementos como el miedo constante de contraer la enfermedad, la duración del aislamiento social, el temor de contagiar a las personas de su entorno, el aburrimiento y la frustración por el encierro o el cambio brusco de la rutina diaria; asimismo, la pérdida de las relaciones sociales y físicas con los demás y la inminente carga de trabajos académicos asignados en los semestres que cursan. Por ello, los estudiantes se encuentran desmotivados para cumplir con las metas logro.

Respecto a la tercera hipótesis específica se concluye que el estilo emocional influye en las metas de refuerzo social de los estudiantes universitarios de una universidad particular. El coeficiente estandarizado fue de -0,850, lo que significa que el estilo emocional empeora la dimensión metas de refuerzo social de las metas académicas en un 85,0 %. Para Rodríguez y Huertas (2017), las metas como el objetivo mental que se propone alcanzar, el motivo o deseo de alcanzar la meta, las expectativas que se conciben, como las creencias subjetivas de los sujetos de alcanzar o no la meta propuesta, los planes de acción y las acciones, son estrategias para alcanzar los logros, los resultados obtenidos teniendo en cuenta que estos pueden ser éxito o fracaso, además la autonomía, el reconocimiento de las actividades y los logros alcanzados, el trabajo en grupo y la aceptación. Estos y otros factores motivacionales son un factor determinante para cumplir las metas deseadas por el discente, pues son los que el estudiante desempeña y consigue desarrollar durante su vida formativa.

Rodríguez de los Ríos et al. (2020) concluye que el ámbito académico se rige por directrices como la eficacia y las cogniciones orientadas hacia cómo conseguir el triunfo y la meta; sin embargo, su accesibilidad se ha visto mermada por la masiva cantidad de contagio, lo que repercutió anímicamente en la población estudiantil. Asimismo, menciona que durante la pandemia los estudiantes universitarios peruanos experimentaron con frecuencia temor ante la frágil situación en que se encuentra el sistema de salud y las condiciones propias que la cuarentena presentó durante la primera y segunda ola. Además, señala que estos jóvenes manifestaban miedo y ansiedad ante la posibilidad de perder su estatus económico y no lograr la meta académica de culminar satisfactoriamente su ciclo

de estudios. Estas reacciones se apreciaron en universitarios de diferentes edades, pero se encontró un aumento entre los jóvenes de 19 y 24 años.

Del mismo modo, Lüftenegger et al. (2016) realizó una investigación sobre el modelo 3 x 2 de metas de logro propuesto recientemente, donde se investigan las incidencias con las emociones de logro y su influencia conjunta en el rendimiento académico. El estudio se centró en las metas basadas en uno mismo, las metas basadas en otros y las metas del enfoque de tareas que predecían el disfrute. Los objetivos del enfoque de tareas predijeron negativamente el aburrimiento. El enfoque de tareas y el enfoque de otro tipo predecían el logro y los efectos indirectos de las metas de logro a través de variables emocionales.

Para Ecos y Manrique (2018), las metas de refuerzo social se relacionan significativamente con el rendimiento académico y conjuntamente con las metas de aprendizaje predicen con mayor intensidad el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, Durán-Aponte y Arias Gómez (2015) mencionan que el elemento del proceso motivacional que da contenido a la motivación es la meta, la cual puede considerarse como la representación mental del objetivo que el sujeto se propone alcanzar, como adquirir conocimientos, aprender algún contenido o hacerse diestros en alguna materia. Este comportamiento puede ser impulsado por reafirmar su personalidad, ser reconocidos u obtener logros en algún contexto en que se desarrollen.

CONCLUSIONES

- 1) Existe una fuerte influencia inversa y significativa del estilo emocional en las metas académicas, lo que se puede interpretar en el sentido de que las emociones en las personas son esenciales para la conservación de la salud mental y es un ingrediente fundamental en el proceso del desarrollo del aprendizaje; ello permite expresar los diversos estados de ánimo, pues no expresarlos produce la represión emocional que repercutiría negativamente en el estado anímico de las personas, sobre todo en esta época de pandemia, causando ansiedad, angustia, incertidumbre y depresión.
- 2) En lo referente a las dimensiones del estilo emocional integradas por la rumiación e inhibición emocional son explicadas de manera unifactorial, con cargas factoriales estandarizadas positivas y altas, de lo cual se puede concluir que desde el inicio de la situación pandémica algunos estudiantes universitarios se han visto afectados por problemas psicológicos (rumiación negativa) dada la represión de sus emociones, lo que ha conllevado a situaciones de incertidumbre, angustia y frustración, acciones estas que han determinado un inadecuado manejo del estrés y que han repercutido en el logro de sus metas académicas.
- 3) El estilo emocional influye de manera negativa en las metas de aprendizaje dado que los estados de ánimo de los estudiantes en estas situaciones de pandemia pasan por un proceso de desequilibrio que trae dificultades en el logro de un aprendizaje significativo.
- 4) El estilo emocional influye en forma inversa significativamente en el logro de las metas de refuerzo social, lo que implicaría que los jóvenes universitarios

presentan dificultades emocionales, determinándose la necesidad de prestarles mayor atención y reconocimiento por parte de los docentes, familiares y personas allegadas a su núcleo académico, familiar y social. De esta manera no podrán vivenciar situaciones de estrés que complicarían su estado emocional y se evitarán situaciones mucho más graves por causa de la pandemia.

RECOMENDACIONES

- 1) Se deben desarrollar programas de apoyo (charlas o talleres virtuales) con profesionales especializados en estos casos específicos y crear redes de apoyo virtuales dirigidas a la comunidad universitaria para que se viabilice el manejo adecuado de las emociones y tengan los recursos necesarios para afrontar situaciones estresantes con el fin de mejorar la salud mental, obtener un buen desempeño académico y ser en el futuro profesionales resilientes.
- 2) La unidad de asesoría y orientación al estudiante debe desarrollar programas de tutoría, seguimiento y acompañamiento académico, a fin de garantizar su formación a nivel personal, social y profesional. Aquí deben potenciarse sus capacidades cognitivas, psicológicas, conductuales y emocionales; de esta manera, podrá lograr sus metas de aprendizaje.
- 3) Se sugiere al departamento de investigación de la universidad el desarrollo de investigaciones referentes a los estados emocionales de los universitarios utilizando variables intervinientes como edad, género, ciclo de estudio, entre otras.
- 4) La dirección de la universidad debe propiciar el desarrollo de alianzas estratégicas con nosocomios de salud física y psicológica, a fin de posibilitar su participación con personal especializado para evaluar los estados emocionales de los estudiantes. En casos significativos se contará con su intervención especializada y, de esta manera, se garantizará el estado físico y emocional de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álzate Salazar, E. (2020). De la pandemia y confinamiento a nuevos aprendizajes. *Ratio Juris*, 15(30), 266-271. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585764837013>
- Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. Á. y Sardoth Blanchar, J. (2020). Asociación de metas y motivaciones académicas en relación con la variable sexo. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 286-293. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1155>
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baekeland, Ch. (1 de marzo de 2017). Comprendiendo y tratando psicológicamente a las inhibiciones. *Consulta Baekeland*. <https://www.consultabaekeland.com/p/es/psicoanalista-madrid-blog/comprendiendo-y-tratando-psicologicamente-a-las-inhibiciones.php>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barragán Estrada, A. R. y Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>
- Beatson, N., Berg, D. & Smith, J. (2018). The Impact of Mastery Feedback on Undergraduate Students' Self-efficacy Beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.002>

- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedía. isa*, 3(4), 1-13.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, C. y Casu, G. (2011). Escala de factores estructurales de la clase: una medida para evaluar características de la clase relacionadas con las metas académicas de los estudiantes. *Salud & Sociedad*, 2(3), 285-296.
- Campos Miranda, D. (2012). Depressive rumination: nature, theory, and treatment. *Actualidades en psicología*, 26(113), 113-117.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/2170>.
- Chau, C. y Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2).
<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.001>.
- Cossini, F. C., Rubinstein, W. Y. y Politis, D. G. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 253-257.
<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966032.pdf>.
- Covarrubias Terán, M. (2020). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19. *Revista Amazónica*, XIII(1), 250-277.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8321/5932>
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Ediciones Destino.
- Davidson, R. J. & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695.

- De Rosa, L. y Keegan, E. (2018). Rumiación: consideraciones teórico-clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXVII(1), 36-43. https://www.revistaclinicapsicologica.com/pdf_files/trabajos/vol_27/num_1/RACP_27_1_36_098KF5L0M4.pdf
- Derek, R., Guarino, L., Borril, J. & Forbes, A. (2011). Rumination, inhibition and stress: The construction of a new scale for assessing emotional style. *Current Psychology* 30(3), 234-244. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1007%2Fs12144-011-9117-y>
- Dull, R., Schleifer, L. & McMillan, J. (2015). Achievement goal theory: The relationships of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement. *Accounting Education: an international journal*, 24(2), 152-174. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 320-340. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275007.pdf>
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del ciclo de iniciación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 189-206.
- Dweck, C. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10),1040-1048.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- Ecos Espino, A. y Manrique Chávez, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1). <https://doi.org/10.18259/acs.2018004>
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461- 475.
- Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Espinosa, Y., Mesa, D., Díaz, Y., Caraballo, L. y Mesa, M. (2020). Estudio del impacto psicológico de la COVID-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(1). <https://scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2659/>.
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández Poncela, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1567/2299>
- Finkelstein, C. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/06/AcaDocs_D11_La-ense%C3%B1anza-en-la-universidad-en-tiempos-de-pandemia-2.pdf
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. y Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología? Metas y motivos personales de los

- estudiantes en su primer año en la Universidad. *Anales de Psicología*, 31(2), 589-599. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16738685022.pdf>.
- García Cruz, R., Valencia Ortiz, A. I., Hernández-Martínez, A. y Rocha Sánchez, T. E. (2017). Pensamiento rumiativo y depresión entre estudiantes universitarios: Repensando el impacto del género. *Revista Interamericana de Psicología*, 51 (3), 406-416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28455448011>.
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paíno, S. y Gillham, J. (2018). Respuestas al afecto positivo y ajuste psicológico en la adolescencia. *Terapia Psicológica*, 37(1), 25-37. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082019000100025&script=sci_arttext.
- González, G. y Lizeretti, N. (2017). Preocupación y rumiación disfuncionales: un enfoque desde la inteligencia emocional. *PsiAra*. http://www.psiara.cat/view_article.asp?id=4789.
- Götz, T. y Hall, N. (2013). Emoción y logros en el aula. En Hattie, John (ed.). *Guía internacional de logros estudiantiles*. Routledge. <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/21928?locale-attribute=de>.
- Guarino, L. (2011). Adaptación y validación de la versión hispana del Cuestionario de Estilo Emocional. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 197-209. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a17.pdf>.

- Hayamizu, T., Ito, A. & Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hernández Abad, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 55-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946112>.
- Hernández-Sampieri, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hulleman, C., Schrage, S., Bodmann, S. & Harackiewicz, J. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. <https://doi.org.10.1037/a0018947>.
- Inglés, C., Martínez, A., Valle, A., García, J. y Ruiz, C. (2016). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451011.pdf>.
- Kesebir, P., Gasiorowska, A., Goldman, R., Hirshberg, M. J. & Davidson, R. J. (2019). Emotional Style Questionnaire: A multidimensional measure of healthy emotionality. *Psychological assessment*, 31(10), 1234-1246. <https://doi.org/10.1037/pas0000745>.
- Krause, M. (2020). Ideas, cambio institucional, crisis y pandemias. *MISES: Revista Interdisciplinaria de Filosofía, Derecho y Economía*, 8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586363381022>.

- Ling, Y., He, Y., Wei, Y., Cen, W., Zhou, Q. & Zhong, M. (2016). Intrinsic and extrinsic goals as moderators of stress and depressive symptoms in Chinese undergraduate students: A multi-wave longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 16(1), 138.
- Lüftenegger, M., Spiel, C., Klug, J., Langer, M. & Schober, B. (2016). Students' achievement goals learning related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 7(603), 1-10. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00603/abstract>
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J. & Nelson, S. (2015). Thinking About Rumination: The Scholarly Contributions and Intellectual Legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 1-22. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112733>.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>.
- Menzheritskaya, J. & Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(5), 1709-1711. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306>.
- Moreno, J., Chiecher, A. y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59) 148-173. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/693>.

- Muñoz-Fernández, S., Molina-Valdespino, D., Ochoa-Palacios, R., Sánchez-Guerrero, O. y Esquivel-Acevedo, J. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediátrica de México*, 41(1), 127-136. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2020/apms201q.pdf>.
- Nichols, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993). The effects of rumination and distraction on naturally-occurring depressed moods. *Cognition and Emotion*, 7(6), 561-570. <https://psycnet.apa.org/record/1994-17675-001>.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.
- Núñez, J. C., Rodríguez, C., Bernardo A. B., Bernardo, I., Gonzáles-Castro, P., Fernández, E., Ruíz, B., y Campillo, A. (2010). Metas académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 3(1), 117-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326018>.
- Núñez Pérez, J. C., Cerezo Menéndez, R., Bernardo, Gutierrez, A., Rosário, P., Valle Arias, A., Fernández Alba, M. & Suárez Fernández, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.

- Páez Cala, M. y Castaño Castrillón, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Palacios, M., Santos, E., Velázquez, M., y León, M. (2020). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*, 1-7. <https://medicinainterna.net.pe/sites/default/files/Covid-19%20Emergencia%20Publica%20Mundial.pdf>
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16712105.pdf>
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19, 40-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>.
- Pennebaker, J., Colder, M. & Sharp, L. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 528-537. https://www.researchgate.net/publication/20831029_Accelerating_the_Coping_Process.
- Petrie, K., Booth, R. & Pennebaker, J. (1998). The immunological effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1264-1272. <https://psycnet.apa.org/record/1998-11403-011>.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.

- Pool-Cibrián, W. y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15529662002.pdf>.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). *La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n1/1688-4221-cp-11-01-00029.pdf>.
- Pulkka, A. & Niemivirta, M. (2013). Adult students' achievement goal orientations and evaluations of the learning environment: a person-centred longitudinal análisis. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 297-322. <https://doi.org.10.1080/13803611.2013.767741>.
- Ramudo, I. (2015). *Variables motivacionais, autoeficacia e enfoques de aprendizaxe en relación co rendemento académico do alumnado de bacharelato* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- Ramudo, I., Brenlla, J., Barca, A. y Peralbo, M. (2017). Enfoques de aprendizaje, autoeficacia y rendimiento académico. *XIV Congreso de Psicopedagogía. Área 1: Aprendizaje, Memoria y Motivación, Vol. Extr.(1)*, 138-142.
- Rinas, R., Dresel, M., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O. & Daumiller, M. (2020). Exploring University Instructors' Achievement Goals and Discrete Emotions. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01484>.
- Rodríguez, M., y Huertas, J. (2017). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7115>.
- Rodríguez de los Ríos, L., Carbajal Llanos, Y., Narváez Aranibar, T. y Gutiérrez Vásquez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes

- universitarios en un estudio comparativo. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 5-22.
<https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/153/106>.
- Roger, D. (1996). *The role of cognitive rumination, copying styles and self-esteem in moderating adaptational responses to stress*. European Conference on Personality. Universidad de Ghent.
- Romero, V., Palacios, J., García, S., Coayla, E., Campos, R. y Salazar, C. (2020). Distanciamiento social y aprendizaje remoto. *Cátedra Villarreal*, 8(1).
<http://revistas.unfv.edu.pe/RCV/article/view/766/705>.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Rosário, P., Núñez, J., Trigo, L., Guimarães C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira, A. & Figueiredo, M. (2015). Transcultural Analysis of the Effectiveness of a Program to Promote Selfregulated Learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research y Development*, 34(1), 173-187.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>.
- Russell, J. (2015). My psychological constructionist perspective, with focus on conscious affective experience. En Feldman, L. y Russell, J. (eds.), *The Psychological Construction of Emotion*, Guilford Press.
- Sánchez, S., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Editorial Universidad Ricardo Palma.

- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>.
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M. y Domínguez-Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Interacciones*, 7. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199>.
- Sorić, I., Penezić, Z. & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>.
- Stewart, M., Stott, T. y Nuttall, A. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2028-2043.
- Tamayo, M., Miraval, Z. y Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 10(2), 343-354. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8087282/#>.
- Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51096>.

- Tyng, Ch., Amin, H., Saad, M. & Malik, A. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Front. Psychol.*, 24(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>.
- Unesco (2020). Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación. *Unesco*. <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pianda, J. & Rosario, P. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35 (5), 634-650.
- Velásquez, C., Grajeda, A., Montero, V. & Montgomery, W. (2020). Emotional disregulation, rumination and suicide ideation in students of general studies of a university Metropolitan Lima public. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18090>.
- Walker, J (2017). Shame and Transformation in the Theory and Practice of Adult Learning and Education. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 357-374.
- Watkins, E. R. & Nolen-Hoeksema, S. (2014). A habit-goal framework of depressive rumination. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/a0035540>.

Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-regulation: A Social Cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.

ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Título: Estilo emocional en las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021

Autora: Jessica Paola Palacios Garay

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES							
<p>Problema general ¿Cuál es la influencia del estilo emocional en las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es la influencia del estilo emocional en las metas de logro en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021? ¿Cuál es la influencia del estilo emocional en las metas de aprendizaje en</p>	<p>Objetivo general Determinar la influencia del estilo emocional sobre las metas académicas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.</p> <p>Objetivos específicos Establecer la influencia del estilo emocional en las metas de logro en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.</p>	<p>Hipótesis general La influencia del estilo emocional en las metas académicas en tiempo de pandemia en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021 es significativa.</p> <p>Hipótesis específicas La influencia del estilo emocional en las metas de logro en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021 es significativa.</p>	Variable independiente. Estilo emocional							
			Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala	Dicotómica Cierto =1 Falso=0			
			Rumiación	Control de la agresión Control benigno	1-8 9-18					
			Inhibición emocional	Distanciamient o emocional 19-39	19-39					
			Variable dependiente: Metas académicas				Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
			Metas de aprendizaje	Adquisición y dominio de nuevas habilidades	1-7	Ordinal 1= Totalmente en				

<p>estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021? ¿Cuál es la influencia del estilo emocional en las metas de refuerzo social en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021?</p>	<p>Establecer la influencia del estilo emocional en las metas de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021. Establecer la influencia del estilo emocional sobre las metas de refuerzo social en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021.</p>	<p>La influencia del estilo emocional incide en las metas de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021. La influencia del estilo emocional en las metas de refuerzo social en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el contexto de la pandemia del COVID-19, año 2021 es significativa.</p>	<p>Metas de logro</p>	<p>Buenos resultados</p>	<p>8-11</p>	<p>desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 =De acuerdo 5 =Totalmente de acuerdo</p>
			<p>Metas de refuerzo social</p>	<p>Aprobación y evitar rechazo</p>	<p>12-16</p>	
<p>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p>	<p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</p>	<p>ESTADÍSTICA A UTILIZAR</p>			
<p>TIPO: Investigación sustantiva DISEÑO: No experimental: Transversal-correlacional causal MÉTODO: Hipotético deductivo y enfoque cuantitativo.</p>	<p>Población: 1153 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud-Medicina del primero, segundo y tercer ciclo. Muestra: 780 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud-Medicina del primero, segundo y tercer ciclo Muestreo:</p>	<p>Variable independiente: Estilo emocional Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario de Estilo Emocional (Emotional Style Questionnaire [ESQ]) Autor: Guaringo Año: 2011</p>	<p>DESCRIPTIVA: - Tablas de frecuencia - Tablas cruzadas - Figuras DE PRUEBA: No paramétrica:</p>			

	Probabilístico por estratos	Monitoreo: investigadoras Ámbito de aplicación: América Latina Forma de administración: anónima	
		Variable dependiente: Metas académicas técnicas: encuestas Instrumentos: Cuestionario de metas académicas CMA Autor: Durán-Aponte y Arias-Gómez Año: 2015 Monitoreo: investigadora Ámbito de aplicación: América Latina Forma de Administración: anónima	

CUESTIONARIO DE ESTILO EMOCIONAL

Instrucciones: Lee las siguientes afirmaciones e indica cómo te sientes en relación con cada ítem marcando con un aspa (X), según sea el caso.

Leyenda		
Cierto	C	2
Falso	F	1

ÍTEMS		
DIMENSIÓN 1: Inhibición emocional	C	F
1. Yo recuerdo cosas que me molestan o enfurecen durante mucho tiempo.		
2. Yo no soy una persona rencorosa: lo pasado, pasado está, y no pienso más en eso.		
3. Cuando alguien me molesta, trato de ocultar mis sentimientos.		
4. Algunas personas necesitan a alguien en quien confiar, pero yo prefiero resolver mis propios problemas.		
5. Me agito solo de pensar en las cosas que me han irritado en el pasado.		
6. Frecuentemente me encuentro a mí mismo(a) pensando una y otra vez en las cosas típicas que me fastidian.		
7. Aunque me sienta molesto(a) acerca de algo, no siento la necesidad de hablar con alguien sobre eso.		
8. A la gente le resulta difícil detectar en mí si yo estoy entusiasmado(a) o no con algo.		
9. Me gusta hablar sobre los problemas, para sacármelos de la cabeza.		
10. Me siento vulnerable si tengo que pedir ayuda a otras personas.		
11. En el pasado se me ha hecho más fácil resolver los problemas, si he hablado sobre ellos con alguien.		
12. Es bueno escuchar los problemas en voz alta.		
13. Si recibo malas noticias delante de la gente, generalmente intento ocultar mis sentimientos.		
14. Yo siento que es útil hablar sobre los problemas, aun cuando ellos no tengan solución.		
15. Con frecuencia estoy preocupado(a) acerca de mi futuro.		
16. Tengo amigos que sé que me ayudarían, pero es difícil para mí pedir ayuda.		
17. Raramente muestro lo que siento acerca de las cosas.		
18. Si veo algo que me da miedo o irrita, la imagen permanece en mi cabeza durante mucho tiempo.		
19. Yo pienso que la gente muestra sus sentimientos muy fácilmente.		
20. Mis fracasos me producen un constante arrepentimiento.		
21. Cuando algo me molesta prefiero hablarlo con alguien, más que aguantármelo por dentro.		
DIMENSIÓN 2: Rumiación	C	F
22. Para mí el futuro parece estar lleno de problemas e inconvenientes.		
23. Hay algunas situaciones en las cuales no me siento capaz de confiar en alguien.		
24. Con frecuencia siento como que estoy solo esperando que pase algo malo.		
25. Cuando alguien me recuerda mis fracasos pasados, siento como si estuvieran ocurriendo de nuevo otra vez.		
26. Si me pongo bravo(a) o me molesto, usualmente digo cómo me siento.		

27. A veces tengo que forzarme a mí mismo(a) a concentrarme en algo, para mantener los pensamientos preocupantes sobre mi futuro fuera de mi mente.		
28. Los pensamientos intrusivos sobre problemas que tendré que enfrentar en el futuro me hacen difícil concentrarme en una tarea.		
29. Yo no me siento avergonzado(a) de expresar mis sentimientos.		
30. Yo no dejo que un montón de cosas sin importancia me irriten.		
31. Desearía poder borrar de mi mente los recuerdos de fracasos pasados.		
32. No soy capaz de confiarle a alguien mis problemas.		
33. Tengo miedo de que, si le confío mis problemas a alguien, se los cuente a otras personas.		
34. A veces pienso tanto en cosas que me molestan, que soy incapaz de sentirme positivo(a) acerca del futuro.		
35. No tengo miedo de pedir ayuda a alguien.		
36. Yo me preocupo mucho menos que otra gente acerca de cosas que podrían pasar.		
37. Me toma un tiempo inusualmente largo olvidar cosas desagradables que me pasaron.		
38. A veces no me siento capaz de confiar ni siquiera en alguien cercano a mí.		
39. Cualquier cosa que me haga recordar mis experiencias desagradables me trae a la mente todas las emociones vividas.		

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS

Instrucciones: Lee las siguientes afirmaciones e indica cómo te sientes en relación con cada ítem marcando con un aspa (X), según sea el caso.

Leyenda		
Siempre	S	5
Casi siempre	CS	4
A veces	AV	3
Rara vez	RV	2
Nunca	N	1

ÍTEMS					
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje	CS	S	AV	RV	N
1. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.					
2. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.					
3. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.					
4. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).					
5. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.					
6. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos o fracasos.					
7. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.					
DIMENSIÓN 2: Metas de logro	CS	S	AV	RV	N
8. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.					
9. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.					
10. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.					
11. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.					
DIMENSIÓN 3: Metas de refuerzo social	CS	S	AV	RV	N
12. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.					
13. Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace.					
14. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.					
15. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.					
16. Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Ficha sociodemográfica

Sexo:

() Femenino

() Masculino

Colegio de procedencia:

() Privado

() Público

Edad:

() < 22

() 23 - 25

() >26

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estilo emocional en las metas académicas de estudiantes de una universidad privada en tiempo de pandemia

El objetivo del estudio: Establecer la incidencia del estilo emocional en las metas académicas de estudiantes de una universidad privada en tiempo de pandemia

Si usted accede a participar en este estudio, que se realizará de modalidad virtual, se le pedirá responder todas las preguntas de los dos cuestionarios: el primer cuestionario consta de 39 preguntas sobre estilo emocional y el segundo cuestionario de 19 preguntas sobre metas académicas.

La participación es estrictamente voluntaria, toda información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas, quedando excluido del estudio.

Esta investigación no genera riesgos para su salud a nivel físico, emocional ni mental.

Cualquier duda frente a su participación puede ser consultada con la investigadora Jessica Paola Palacios Garay. Su firma en este documento da su aval y demuestra que acepta todas las condiciones mencionadas anteriormente.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación se será de modalidad virtual, declaro haber sido informado(a) del objetivo de investigación.

Reconozco que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que mi firma en este documento significa que he decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Lima, de.....abril.... del 2021

Investigadora

Firma del participante

