Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Psicología
Escuela Profesional de Psicología

Regulación emocional y autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico - Villa El Salvador

TESIS

Para optar el Título Profesional de Psicóloga

AUTOR

Claudia Rita Sofia OCHANTE HUAROTO

ASESOR

Dra. Carmen Leni ÁLVAREZ TACO

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Ochante, C. (2025). *Regulación emocional y autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico - Villa El Salvador*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Claudia Rita Sofia Ochante Huaroto
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73012042
URL de ORCID	No aplica
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Carmen Leni Alvarez Taco
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07461434
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3737-1289
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Ana Esther Delgado Vásquez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07364955
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Juan Pequeña Constantino
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06193980
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Luis Miguel Escurra Mayaute
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08034362

Datos de investigación	
Línea de investigación	ODS 5. 1. Competencias formativas de buen desempeño del aprendizaje
Grupo de investigación	Elaboración, adaptación y estandarización de instrumentos de medición psicológica – PSICOMET
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Institución Educativa 7228- Peruano Canadiense País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Villa El Salvador Urbanización: Pachacamac Latitud: -12.2396520 Longitud: -76.9238031
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Noviembre del 2023-Agosto del 2024
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, **DECANA DE AMÉRICA)**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Escuela Profesional de Psicología
Calle Germán Amézaga N° 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3213, fax 3209

ACTA

Siendo las 14:00 horas del día 21 de abril del 2025, se dieron cita en el Mini Auditorio del Pabellón Facultad de Psicología, bajo la presidencia de la **Dra. Ana Esther Delgado Vásquez,** los catedráticos Miembros del Jurado que suscriben la presente Acta y la postulante al Título Profesional de Psicóloga, Bachiller **OCHANTE HUAROTO CLAUDIA RITA SOFIA;** quien a invitación de la Presidenta expuso y sustentó su trabajo de tesis titulado: **"REGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EBR CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO - VILLA EL SALVADOR",** al concluir con la sustentación absolvió las preguntas pertinentes.

Finalizando el acto de sustentación, la Presidenta del Jurado invito a la postulante y asistentes a retirarse de recinto para dar inicio a la deliberación evaluativa; a su término cada Miembro del Jurado hizo entrega a la presidenta en sobre cerrado sus respectivas calificaciones, habiendo obtenido la postulante al Título Profesional de Psicóloga el promedio de:

17 (DIECISIETE) APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

Seguidamente, la Presidenta del Jurado invitó al salón de grados, tanto al postulante como a los asistentes, a fin de comunicarle el resultado obtenido en el presente proceso.

El Jurado dispuso que se extendiera la presente acta como constancia de titulación por la Modalidad de Presentación y Sustentación de Tesis.

DRA. ANA ESTHER DELGADO VASQUEZ
PRESIDENTA

DRA. CARMEN LENI ALVAREZ TACO
ASESORA

MG. LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE
MIEMBRO

MG. JUAN PEQUEÑA CONSTANTINO
MIEMBRO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Carmen Leni Alvarez Taco, en mi condición de asesora acreditada con la Resolución Decanal N° 000920-2023-D-FPSI/UNMSM de la tesis, cuyo título es REGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EBR CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO – VILLA EL SALVADOR, presentado por la bachiller CLAUDIA RITA SOFIA OCHANTE HUAROTO para optar el título profesional de Psicóloga.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 11 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.

Lima, 20 de mayo de 2025

Firma de la asesora: _____

FIRMA DIGITAL
Firmado digitalmente por: ALVAREZ TACO CARMEN LENI FIR 07461434 hard
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 20/05/2025 19:00:04-0500

Nombres y Apellidos de la asesora: Carmen Leni Alvarez Taco

DNI: 07461434

DEDICATORIA

A mis padres, por sus enseñanzas, apoyo y amor incondicional brindados desde mis primeros años de vida hasta la actualidad.

A Mateo, por su compañía y confianza brindada hacía mí, durante mi vida universitaria.

A Jackelyn, por ser un modelo de superación y resiliencia para mí.

A mis amigos, por su soporte, confianza y compañía en mis vivencias universitarias y experiencias personales.

AGRADECIMIENTO

A mis padres, porque ellos son mi mayor fuente de fortaleza y motivación hacia el logro de mis metas personales, por la enseñanza de valores y principios que me permiten ser la persona que soy hoy en día, por su amor incondicional brindado hacia mi persona, y por ser lo más preciado que me dio la vida.

A mi asesora de tesis, la Doctora Carmen Leni Alvarez Taco, quien representa para mí un modelo a seguir tanto a nivel personal como profesional, por brindarme la oportunidad de aprender de sus conocimientos y guiarme hacia el logro de los retos académicos que se me presentan, y por acompañarme de manera incondicional durante mi vida universitaria, permitiendo así conocer la hermosa carrera que es la Psicología.

A las personas que me acompañaron a lo largo de mi vida, por acompañarme y permitirme aprender de ellos, ya que, en cada etapa que viví me permitieron conocer sobre la maravilloso que nos da la vida.

ÍNDICE

RESUMEN 7

ABSTRACT 8

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12

1.1 Formulación del problema 12

1.2 Objetivos 16

1.2.1. Objetivos generales 16

1.2.2. Objetivos específicos 17

1.3 Justificación 18

1.4 Limitaciones 19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 21

2.1 Investigaciones antecedentes 21

2.1.1. Estudios relacionados a la regulación emocional 22

2.1.2. Estudios relacionados a la autoeficacia académica 24

2.1.3. Estudios relacionados al rendimiento académico 25

2.2. Bases teóricas científicas 27

2.2.1. Regulación emocional 27

2.2.2. Autoeficacia académica 37

2.2.3. Rendimiento académico 43

2.2.4. Adolescencia 50

2.3. Definición de términos básicos 55

2.4. Formulación de hipótesis 56

2.4.1. Hipótesis generales 56

2.4.2.Hipótesis específicas 56
CAPÍTULO III: MÉTODO 58
3.1 Nivel y tipo de investigación 58
3.2 Diseño de investigación 59
3.3 Variables 60
3.4 Población y muestra de estudio 62
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 65
3.5.1 Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes-ERQ-CA 65
3.5.2 Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas – EAPESA 70
3.6 Procedimiento de recolección de datos 74
3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos 75
CAPÍTULO IV: RESULTADOS 77
4.1 Características sociodemográficas de la muestra 77
4.2 Análisis psicométrico del ERQ-CA 80
4.3 Análisis psicométrico de la EAPESA 82
4.4 Análisis descriptivo de las variables 83
4.5 Contrastación de hipótesis 88
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 96
5.1. Análisis y discusión de resultados 96
5.2. Conclusiones 111
5.3. Recomendaciones 112
REFERENCIAS 114
ANEXOS 130

Anexo A. *Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA)*.. 131

Anexo B. *Autorización para la utilización de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* 132

Anexo C. *Carta de presentación dirigida al director* 133

Anexo D. *Asentimiento informado* 134

Anexo E. *Cargas factoriales del Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (ERQ-CA)* 135

Anexo F. *Carta de presentación y documento para la evaluación de expertos* 136

Anexo G. *Evidencias de validez de contenido por criterio de expertos* 137

Anexo H. *Cargas factoriales de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* 138

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Clasificaicón de las estrategias de regulación emocional- Modelo Procesal* 36

Tabla 2 *Niveles y criterios del rendimiento académico* 61

Tabla 3 *Distribución de la población y muestra por grado* 64

Tabla 4 *Distribución de los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico según grado escolar* 64

Tabla 5 *Distribución según sexo y grado escolar de los participantes* 78

Tabla 6 *Edad y grado escolar de los participantes* 78

Tabla 7 *Sexo según alto y bajo rendimiento académico* 79

Tabla 8 *Análisis de la consistencia interna del ERQ-CA* 81

Tabla 9 *Confiabilidad del ERQ-CA* 81

Tabla 10 *Confiabilidad de la EAPESA* 83

Tabla 11 *Análisis descriptivo de la regulación emocional y la autoeficacia académico muestra total* 84

Tabla 12 *Análisis descriptivo de la regulación emocional y la autoefica acadpemica en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico* 84

Tabla 13 *Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA en la muestra total* 85

Tabla 14 *Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según el rendimiento académico (RA)* 86

Tabla 15 *Prueba de normalñdiad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según el sexo* 87

Tabla 16 *Prueba de normalidad de Sahpiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según grado escolar* 88

Tabla 17 *Correlaciones de Spearman entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en la muestra total* 90

Tabla 18 *Comparación de la reevaluación cognitiva entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico* 91

Tabla 19 *Análisis de la igualdad de varianzas (homocedasticidad) de la supresión emocional en los estudiantes* 91

Tabla 20 *Comparación de la supresión emocional entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico* 92

Tabla 21 *Comparación de la autoeficacia entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico* 93

Tabla 22 *Comparación de la reevaluación cognitiva y autoeficacia académica en función al sexo de los estudiantes* 93

Tabla 23 *Análisis de la igualdad de varianzas (homocedasticidad) de la supresión emocional en función al sexo de los estudiantes* 94

Tabla 24 *Comparación de la supresión emocional en función al sexo de los estudiantes* ... 94

Tabla 25 *Comparación de las variables en función al grado escolar de los estudiantes* 95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Modelo procesal de las emociones* 30

Figura 2 *Estrategias de regulación emocional* 34

RESUMEN

Esta investigación se realizó con la finalidad de profundizar en el conocimiento de las características emocionales y cognitivas de los adolescentes en su contexto educativo. Los objetivos del estudio son: a) Analizar la relación entre la regulación emocional (RE) y la autoeficacia académica (AA) en los estudiantes, y b) Comparar la RE y la AA entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. La investigación es sustantiva, y se configura a partir de los diseños de investigación descriptivo-comparativo y correlacional.

Los participantes son 238 estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución de gestión pública del distrito de Villa El Salvador. Los instrumentos utilizados fueron: el ERQ-CA (Bulnes et al, 2018) y la EAPESA (Palenzuela, 1983), adaptada en el presente estudio. Asimismo, el rendimiento académico fue evaluado a partir del promedio ponderado de las calificaciones obtenidas al culminar el año académico 2021 de las áreas curriculares de matemática, comunicación y, ciencia y tecnología.

Se encontró que la RE, tanto a nivel de la estrategia regulatoria de reevaluación cognitiva (RC) y supresión emocional (SE), y la AA tienen una relación baja y significativa. A nivel comparativo, se evidenció que existen diferencias significativas en cuanto a la SE, a favor de los estudiantes con bajo rendimiento, y en lo que respecta a la AA a favor de los estudiantes con alto rendimiento. No obstante, no se evidenció diferencias significativas en la RC entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.

Palabras clave: regulación emocional, autoeficacia académica, reevaluación cognitiva, supresión emocional, adolescencia.

ABSTRACT

This research aims to elucidate the emotional and cognitive characteristics of adolescents in their educational context. The objectives of the study are: a) To analyze the relationship between emotional regulation (ER) and academic self-efficacy (AA) in students, and b) To compare ER and AA between students with high and low academic performance. The research is substantive and is configured from the descriptive-comparative and correlational research designs.

The participants are 238 students of the VII EBR cycle of a public management institution of the district Villa El Salvador. The instruments used were: the ERQ-CA (Bulnes et al, 2018) and the EAPESA (Palenzuela, 1983), adapted in the present study. Furthermore, in terms of academic performance, this was evaluated based on the weighted average of the grades obtained at the end of the 2021 academic year in the curricular areas of mathematics, communication, and science and technology.

It was found that ER, both at the regulatory strategy of cognitive reappraisal (CR) and emotional suppression (ES), and AA are low and significantly related. At a comparative level, it was evidenced that there are significant differences in terms of SE, in favor of low performing students, and regarding AA in favor of high.performing students. However, no significant differences were found in RE between students with high and low academic performance.

Keywords: emotional regulation, academic self-efficacy, cognitive reappraisal, emotional suppression, students, adolescence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación es considerada como aquel proceso a través del cual el estudiante no solamente adquiere aprendizajes teóricos; sino que, también será capaz de adoptar competencias que le permitan desenvolverse en sus diversos ámbitos de desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Sin embargo, por muchos años se la relacionó solo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos teóricos, restándosele importancia a la construcción de la identidad del estudiante como factor fundamental en su desenvolvimiento futuro como ciudadano.

En el Perú, si bien se considera a la educación como un factor relevante en la formación integral del estudiante, se evidencia la presencia de una problemática latente, que se constató a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA): la mayoría de los escolares evaluados se encontraban a un nivel de desempeño menor a la línea base establecida para su edad (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC], 2019).

Esta realidad educativa ha sido analizada a partir de la concurrencia de múltiples factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, que estarían influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes (Torres y Rodríguez, 2006). En el análisis de dichos factores, cobran relevancia aquellos referidos a las características personales del estudiante, en los que la regulación emocional y la autoeficacia académica estarían desempeñando un rol fundamental; puesto que, las emociones son sustanciales al ser humano (Bisquerra, 2009) y las creencias de eficacia logran influir en el esfuerzo que pondrá el estudiante en sus actividades académicas (Galleguillos y Olmedo, 2017).

A partir de lo mencionado, la presente investigación tiene por finalidad explicar la relación entre las estrategias de regulación emocional, es decir, la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, con la autoeficacia académica en adolescentes; así como, analizar las diferencias en ambos factores con respecto al rendimiento académico y al sexo de los estudiantes pertenecientes al VII ciclo de EBR de una institución de gestión pública del distrito de Villa El Salvador. Esto, a su vez, permitirá aportar al conocimiento del desarrollo en el contexto educativo del estudiante del nivel secundaria.

Este estudio se encuentra organizado en cinco capítulos. El primer capítulo hace referencia al problema de investigación, en el que se detalla la situación problemática a partir de la cual surge la investigación; asimismo, se delimitan las características más resaltantes del estudio. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en el que se presentan los resultados de estudios, a nivel nacional como internacional, relacionados a la temática de la investigación; a su vez, se exponen las bases teóricas referidas a las tres variables de estudio y literatura relevante en lo que respecta a la etapa de la adolescencia. Del mismo modo, se presentan las hipótesis generales y específicas de la investigación.

En el tercer capítulo se explica el método de estudio, en el que se define el nivel, tipo y diseño de investigación; así como, a la población y la muestra. En la misma línea, se especifican las variables a nivel conceptual y operacional; a su vez, se detallan los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, de los cuales uno presentaba evidencias tanto teóricas como metodológicas para su uso y el otro fue adaptado para la población objeto de estudio. Por último, se explican las técnicas para el procesamiento y análisis de los datos recolectados.

En lo que respecta al cuarto capítulo, se presentan los resultados a nivel descriptivo, correlacional, comparativo y algunos complementarios. El quinto capitulo corresponde a la

discusión de los resultados, en el que se explica y analiza la información recopilada a nivel estadístico, a través de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados a los objetivos de estudio. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las cuales se arribó a partir de los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presentan el planteamiento y la formulación del problema, se brindan las razones que justifican la investigación, los objetivos que orientan al estudio y, finalmente, se detallan las limitaciones que surgieron durante la investigación.

1.1 Formulación del problema

La educación, a nivel mundial, cumple un rol relevante en la sostenibilidad de la sociedad, debido a que permite mejorar la calidad de vida de las personas (UNESCO, 2016); por lo que es considerada como un factor protector ante los principales problemas sociales. Es más, según esta organización, una educación de calidad no solamente se debe centrar en la adquisición de conocimientos, también debe tomar en cuenta el desarrollo de habilidades, competencias, valores y actitudes del estudiante, las que le

permitan gozar de una vida sana y plena, así como, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos presentes y futuros.

Como se puede ver, a nivel internacional se tiene una mirada integral de la educación. De igual forma, a nivel nacional, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2017) refiere que la labor educativa implica acompañar al estudiante en su desarrollo integral, para que logre alcanzar el máximo de sus potencialidades. También considera esencial que se tome en cuenta las características, aptitudes e intereses propios de los estudiantes, para que se promueva su desarrollo personal integral y la práctica saludable en los distintos contextos de su vida diaria.

Una de las competencias propuestas en el Currículo Nacional, que se espera que los escolares de Educación Básica Regular (EBR) adquieran, es la construcción de la identidad, la cual implica que el estudiante reconozca sus características, cualidades y potencialidades por medio de su valoración personal; además, que sea capaz de autorregular sus emociones, es decir, que reconozca, tome conciencia y exprese adecuadamente sus emociones en función al contexto en el que se encuentre (MINEDU, 2017).

Es así como se reconoce, de manera certera, el rol que cumple la educación en el desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, en la realidad peruana aún no se cumplen dichos planteamientos. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2019), en el año 2018, el 84.6 % de los estudiantes hombres y el 84.8 % de las mujeres asistían a la escuela en función a su edad normativa y a su nivel de estudios, evidenciándose de esta manera que no todos los estudiantes acceden a una educación de calidad. Esta situación repercute en el proceso de aprendizaje y se evidencia en el nivel

de conocimientos que se demuestra en una asignatura en función a su edad y nivel académico, es decir, en el rendimiento académico (Papalia y Martorell, 2021).

Al analizar el rendimiento académico, es importante considerar el contexto social y cultural del estudiante, incluyendo la influencia de la familia y la escuela (Torres y Rodríguez, 2006); ya que suele verse afectado por factores exógenos (condiciones sociales) y por características endógenas (únicas de cada estudiante).

Por ello, se puede decir que las dificultades de los estudiantes de secundaria, en el Perú, no solo dependen de variables socioculturales, sino también de sus propias características, que son claves para alcanzar sus metas.

Al tomar en cuenta las características personales del escolar que intervienen en el proceso de aprendizaje, se observa que los aspectos emocionales son importantes en el desarrollo de dicho proceso (Pulido y Herrera, 2017); por tal motivo, la educación emocional ha sido incluida como un contenido transversal en todas las asignaturas académicas (Bisquerra, 2018), pues el desarrollo de competencias emocionales aporta a la adquisición de un aprendizaje significativo (Pulido y Herrera, 2017). Por consiguiente, resulta trascendental que los estudiantes conozcan y sean capaces de regular sus propias emociones, para así garantizar su desarrollo integral.

En este sentido, si bien la regulación emocional es considerada una capacidad clave para percibir, dirigir y manejar las emociones de manera eficaz y adecuada, se observa que en la etapa de la adolescencia, al caracterizarse por la presencia de constantes cambios, se vivencian mayores estresores y emociones intensas, exponiendo así al adolescente a un contexto de vulnerabilidad (Caqueo-Urízar et al., 2020), por su relación con

problemas de consumo de sustancias, trastornos de ansiedad, autolesiones, entre otros (Guzmán y Valle, 2024).

Esta problemática se dilucidó por medio de la encuesta realizada por el Ministerio de Salud (MINSA), el Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables (MIMP) y el Ministerio de Educación (MINEDU), observándose que, a nivel nacional, el 29.6% de los adolescentes tiende a presentar mayor riesgo de padecer algún problema emocional o de salud mental (Gobierno del Perú, 2021), afectando así su desarrollo en las diversas esferas, entre las cuales se encuentra el ámbito académico. Ello se debe a que las emociones se asocian con la conducta (Ford et al., 2014) y las creencias que tiene el estudiante sobre su capacidad académica (Rodríguez et al., 2009).

Además, para el logro de los objetivos educativos, no solamente se debe considerar la capacidad regulatoria emocional del estudiante, también es importante el desarrollo de la autoeficacia académica, pues las creencias del escolar sobre su capacidad para organizar y poner en práctica acciones orientadas a alcanzar determinados resultados (Bandura, 1986), pueden influir en la adquisición de conocimientos y, por ende, en la calidad de sus aprendizajes. No obstante, si el estudiante no suele confiar en sus capacidades para enfrentar situaciones académicas, tendrá menores oportunidades de realizar acciones que lo pueden orientar hacia el éxito educativo (Chávez, 2022).

A partir de lo señalado, se plantea la importancia de conocer si la regulación emocional de los estudiantes pertenecientes a los últimos años del nivel secundaria de una institución educativa de gestión pública de Villa El Salvador se relaciona con su autoeficacia académica; dado que, se considera que al encontrarse en una etapa caracterizada por constantes cambios a nivel biológico, cognitivo, social y psicológico,

se pueden generar dificultades en el manejo de sus emociones y en su sentido de autoeficacia. Es más, también se considera necesario conocer si dichas dificultades afectan al rendimiento académico del adolescente; ya que, un estudiante que no puede regular adaptativamente sus emociones ni confiar en sus competencias y capacidades tenderá a presentar mayores dificultades para enfrentarse de manera exitosa a situaciones académicas.

A partir de lo expuesto, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador?

¿Difieren la regulación emocional y la autoeficacia académica entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivos generales

- Analizar la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Comparar la regulación emocional entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

- Comparar la autoeficacia académica entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir la regulación emocional de los estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Describir la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Establecer la relación entre la reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Establecer la relación entre la supresión emocional y la autoeficacia académica en los estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Comparar la reevaluación cognitiva entre los estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.
- Comparar la supresión emocional entre los estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

1.3 Justificación

En las últimas décadas, la regulación emocional ha estado presente en diversas investigaciones (Gross, 2015; Halim, 2015; Meza, 2019; McRae & Gross, 2020; Caqueo-Urízar et al., 2020; Doménech et al., 2024; Lasluisa y Gavilanes, 2024; Lozada y Valencia, 2024), pues se la considera un factor central en el desarrollo integral del individuo; sin embargo, pocos se centran en describir y analizar esta habilidad emocional en la etapa de la adolescencia, y, sobre todo, en su incidencia en la esfera académica.

En este sentido, este estudio analiza a la regulación emocional desde una perspectiva que acentúa la importancia de las características propias de los adolescentes (que experimentan diversos cambios personales debido a su etapa evolutiva) y su relación con factores de índole cognitivo y académico, tales como la autoeficacia y el rendimiento escolar.

Asimismo, en base a información obtenida, se pueden establecer nuevos lineamientos teóricos que permitan, a futuros investigadores, seguir ahondando sobre esta temática de investigación en este grupo etario.

Desde otro punto de vista, se puede decir que la educación emocional en los últimos años ha adquirido mayor importancia en el ámbito educativo tanto a nivel internacional como nacional, lo que se evidencia a través de su incorporación en los planes curriculares.

En el caso del Perú, este nuevo panorama educativo también ha impactado en el ámbito curricular; sin embargo, a nivel práctico, estos planteamientos no se han implementado de manera integral e idónea en todas las instituciones educativas. Por ello, con esta investigación, se busca determinar la relación entre la regulación emocional y la

autoeficacia académica de los estudiantes de una institución educativa estatal, para conocer cómo esta habilidad emocional se viene desarrollando en el adolescente y su repercusión en el ámbito académico. Y a partir de ello, se pretende aportar al desarrollo de las bases teóricas, metodológicas y científicas para futuras investigaciones e intervenciones, tanto psicológicas como educativas, que enfaticen en la importancia de la promoción de la educación emocional como un proceso gradual que le servirá al estudiante para toda su vida.

Finalmente, desde una perspectiva social, el presente estudio aporta al conocimiento del panorama real y actual tanto de la regulación emocional como de la autoeficacia académica en adolescentes de una institución educativa de gestión estatal ubicada en un distrito que pertenece al nivel socioeconómico caracterizado por la presencia de bajos ingresos económicos y recursos, además de informalidad (Municipalidad de Villa El Salvador, 2020). Por lo tanto, al incrementar el conocimiento sobre las características de dicha población, las autoridades educativas competentes pueden implementar con mayor eficacia, programas preventivos para la atención de los adolescentes.

1.4 Limitaciones

En el transcurso del proceso de investigación se presentaron ciertas situaciones que reorientaron, en cierta medida, el planteamiento de la investigación.

En primer lugar, se contó con pocos antecedentes nacionales que abordaron la vinculación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica, por tanto, se presenta un mayor número de antecedentes internacionales acorde a la temática.

Finalmente, si bien la intención de la presente investigación fue contar con una muestra representativa a nivel del distrito de Villa El Salvador, se generaron algunas dificultades

en cuanto al acceso a las instituciones educativas. Por esta razón, se optó por una institución caracterizada por tener un acercamiento a una posible representatividad de los adolescentes de ese distrito, ya que provienen de distintas zonas de este.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presentan los antecedentes y las bases teóricas de la investigación; asimismo, se formulan las hipótesis del estudio, tanto generales como específica

2.1 Investigaciones antecedentes

A continuación, se explican los estudios que anteceden a éste, los cuales se encuentran organizados según las variables de estudio, es decir, primero se presentan los reportes de investigaciones relacionados a la regulación emocional, luego, los que se relacionan a la autoeficacia académica, y finalmente, aquellos que hacen referencia al rendimiento académico.

2.1.1. Estudios relacionados a la regulación emocional

En la ciudad de Lima, Meza (2019) llevó a cabo un estudio para conocer el nivel de regulación emocional en 120 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa de Villa El Salvador. En aras de lograr dicho objetivo, se aplicó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), evidenciándose que los escolares presentaban un bajo nivel de regulación emocional. Es decir, si bien la mayoría de ellos reconocían la experiencia emocional por la que estaban pasando, tendían a rechazarla y a no expresarla a través de estrategias adaptativas y funcionales.

En la misma línea, Caqueo-Urízar et al. (2020) llevaron a cabo un estudio que tuvo como propósito analizar cómo se encontraban asociadas la regulación emocional y la salud mental en 2331 estudiantes chilenos entre los 11 y 20 años. En la búsqueda del objetivo, se utilizó una Escala Sociodemográfica Ad-hoc y el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), el cual evalúa los problemas emocionales y conductuales en función a la edad de la población objetivo.

Como resultado de esta investigación, se constató que aquellos adolescentes que tenían dificultades para regular sus emociones también experimentaban síntomas depresivos y ansiógenos, y se comportaban disruptivamente. A su vez, a partir de un análisis comparativo en función al sexo se encontró que las participantes tendían a poseer mayor sintomatología interiorizada y problemáticas relacionadas a la regulación emocional en comparación a los varones, lo cual se atribuyó a la posible influencia de los roles de género construidos por la sociedad.

En ese mismo sentido, Usán & Quílez (2021) efectuaron una investigación en 2204 escolares españoles con la finalidad de conocer si la relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico se encontraba mediada por la autoeficacia, En cuanto a los instrumentos utilizados, se aplicaron tanto el Cuestionario ERQ como la Escala de Autoeficacia Académica (ASES), y se analizó el promedio académico del primer trimestre. A partir de ello, se constató que la regulación emocional presentaba una relación significativa con la autoeficacia académica y el rendimiento escolar; a su vez, se evidenció que la autoeficacia académica cumple un rol mediador significativo en la relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico.

Por su parte, Doménech et al. (2024) desarrollaron una investigación en 703 adolescentes españoles con la finalidad de conocer la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia, así como, con los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional. Por ende, se aplicó el Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), y el Ten-Ítem Personality Inventory (TIPI). Es de esta manera que, se evidenció la existencia de una relación entre la regulación emocional y la autoeficacia, la cual a su vez se encontraba mediada por los rasgos de personalidad. Asimismo, se constató que aquellos adolescentes que adoptaban la reevaluación cognitiva como estrategia regulatoria, tendían a incrementar su percepción de autoeficacia para lidiar con emociones tanto positivas como negativas. Por otro lado, se demostró que la supresión emocional se relacionaba positivamente con la autoeficacia de emociones negativas, y, negativamente con la autoeficacia de emociones positivas.

A su vez, Lozada y Valencia (2024) realizaron un estudio para analizar cómo se relacionaban la desregulación emocional y la autoeficacia en 348 adolescentes ecuatorianos. Con ese propósito, se aplicaron las Escalas de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y la Escala de Autoeficacia Generalizada de Beassler y Schwarcer. A partir de la evaluación realizada, se evidenció que los adolescentes se orientaban hacia un adecuado manejo regulatorio emocional y un nivel alto de autoeficacia. En ese sentido se observó que aquellos adolescentes que presentaban dificultades en cuanto a la regulación emocional tendían a presentar una autopercepción orientada hacia la minimización de su esfuerzo y capacidad, es decir, un nivel bajo de autoeficacia. Por otro lado, se evidenció que a nivel de sexo las mujeres tendían a dificultársele adoptar estrategias regulatorias adaptativas.

2.1.2. Estudios relacionados a la autoeficacia académica

Mejía (2020) realizó una investigación con la finalidad de desarrollar un modelo teórico sobre la relación entre la autoeficacia académica, la autoeficacia de aprendizaje autorregulado, el sexo y el rendimiento académico. En ese sentido, se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica y la Escala de Autoeficacia del Aprendizaje Autorregulado en 436 estudiantes del primer grado de secundaria de Lima, quienes presentaban distintas condiciones socioeconómicas. A partir de dicha evaluación, se llegó a concluir que aquellos que presentaban una mayor autoeficacia académica tenían un adecuado rendimiento académico, lo que se podía predecir en función a la concurrencia de la autoeficacia académica y la del aprendizaje autorregulado; asimismo, no se encontraron diferencias en los niveles de autoeficacia cuando se tomaba en cuenta la variable sexo.

Asimismo, Castro y Bustillos (2022) llevaron a cabo una investigación en aras de establecer la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en 80 escolares del VII ciclo de EBR de Lima mediante la aplicación de la Escala de Autoeficiencia y la utilización de los promedios académicos. Se concluyó que ambas variables no se encontraban relacionadas, refiriendo así la mediación de otras variables.

Por otro lado, en Ecuador, Lasluisa y Gavilanes (2024) estudió la relación entre la autoeficacia y la inteligencia emocional en 90 escolares. Se aplicó la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 y la Escala de Autoeficacia (EAG). Es así como, se evidenció que los adolescentes presentaban un nivel de autoeficacia moderadamente alta, y que, si bien eran capaces de atender a sus emociones, algunos de ellos lidiaban con problemáticas para comprender sus estados emocionales. A su vez, se encontró que los estudiantes que adoptaban en mayor medida prácticas de habilidades emocionales solían a lidiar de manera más efectiva con los desafíos, logrando así sus objetivos planteados.

2.1.3. Estudios relacionados al rendimiento académico

Rodríguez y Guzmán (2019) analizaron la asociación de los factores individuales y sociofamiliares con el rendimiento académico en un grupo de 232 escolares españoles que se encontraban en situación de riesgo, además, tomaron en consideración el bajo y alto rendimiento académico para comparar los resultados. Para recoger los datos, aplicaron distintas pruebas como el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A), la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), una Escala de Percepciones del Apoyo Familiar

Afectivo, y un Cuestionario Sociodemográfico, además de tomar en consideración la información académica de los estudiantes. Los resultados constataron que los escolares que contaban con un buen rendimiento académico tendían a presentar mayor proyección de metas académicas, consideraban que su éxito académico se asociaba a su capacidad y esfuerzo, y percibían el soporte que les brindaban sus familias.

Asimismo, Pachas (2023) realizó un estudio en 160 estudiantes de segundo grado de secundaria de Callao con el fin de conocer si se encuentran relacionados la regulación emocional y el rendimiento académico. Por tanto, se aplicó el Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERQ-SpA) y se recogieron los consolidados de los promedios del primer bimestre del 2023. Los resultados obtenidos a partir de dicha evaluación evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentaban un nivel bajo de regulación emocional, y se encontraban en un nivel de logro en proceso en cuanto a su rendimiento académico. A su vez, se evidenció que la regulación emocional, tanto a nivel de la reevaluación cognitiva como la supresión emocional se relacionaban de manera significativa con el rendimiento académico.

Asimismo, Alzabidi et al. (2024) efectuaron un estudio en 171 estudiantes preuniversitarios de Malasia en búsqueda de constatar la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia académica por medio de la utilización de la Escala de Autoeficacia Académica (ASES) y la Escala de Rendimiento Académico (CEVEAPEU). Se evidenció que la mayoría de los estudiantes contaban con un nivel adecuado de rendimiento académico y un alto nivel de

autoeficacia, por tanto, se constató que, a mayor confianza en su capacidad académica, mayor es el desempeño académico.

2.2.Bases teóricas científicas

En esta sección se abordan los fundamentos teóricos relacionados a la presente investigación. Primero, se analizan las bases conceptuales asociadas a la regulación emocional, seguidamente los de la autoeficacia académica, luego los relacionados al rendimiento académico y, por último, se brinda una teoría relacionada a la adolescencia.

2.2.1. Regulación emocional

En este apartado se detallan los aspectos teóricos básicos que se encuentran asociados a la regulación emocional. Primero, se analizan las bases y fundamentos conceptuales de la regulación emocional; en segundo lugar, se presenta su concepto y, finalmente, se describen las estrategias de regulación emocional.

2.2.1.1. Bases conceptuales

La regulación emocional ha sido abordada por diversos autores (Gross & Jhon, 2003; Gross, 2015 y McRae & Gross, 2020) quienes, en la búsqueda de conceptualizar y comprender mejor el constructo, consideran que se debe tomar en cuenta determinados aspectos como las emociones y la inteligencia emocional. Por ello, a continuación, se explican cada uno de ellos.

Las emociones son aquellos estados afectivos de gran complejidad que experimentan las personas, manifestándose así a través de la excitación o perturbación y predisponiendo a la acción (Bisquerra, 2009). Como refieren Hervás y Vázquez (2006), son producto de una determinada causa por lo que se

encuentran en función a un objetivo específico. Se caracterizan por cumplir una contribución relevante en el bienestar de las personas; dado que, como afirma Bisquerra (2009), les permiten adaptarse a su entorno, tomar decisiones y relacionarse interpersonalmente. Además, también influyen en los diversos procesos mentales, tales como: la atención, la percepción, la memoria, la creatividad y el razonamiento.

En base a lo mencionado, las emociones pueden definirse como aquellas respuestas afectivas que se dan a partir de determinadas circunstancias, en otras palabras, se encuentran relacionadas tanto a la situación vivenciada por la persona como a su historia personal. Por tanto, dos personas no reaccionan de la misma manera frente a una situación análoga e inclusive se dan casos en los que una misma persona, en distintos momentos, no responde igual frente a situaciones similares.

A diferencia de los sentimientos, Power & Dalgleish (2016) refieren que las emociones se caracterizan por ser intensas, tener una duración breve y fugaz, y están relacionadas a componentes vegetativos. En la misma línea, el MINEDU (2018) refiere que las emociones son aquellos estados afectivos que se desencadenan a partir de una situación estimulante, por lo que se caracterizan por ser temporales y presentar distinto grado de intensidad.

Mayer y Salovey son los primeros en proponer una mirada más integradora entre las emociones y los procesos cognitivos, con lo cual plantean la existencia de la inteligencia emocional (Megías-Robles et al., 2019). Este tipo de inteligencia, según los autores mencionados, se expresa como una habilidad de

la persona para identificar, evaluar, entender, expresar y regular sus emociones con la finalidad de promover el crecimiento emocional e intelectual. Para Fernández y Extremera (2005), la inteligencia emocional se compone de cuatro habilidades: percepción emocional, facilitación o asimilación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones.

En suma, la inteligencia emocional es un constructo que se encuentra conformado por cuatro habilidades, abarcando así a la regulación emocional como uno de sus ejes centrales. En ese sentido, al ser la regulación emocional una de las variables de estudio, a continuación, se brinda una aproximación teórica sobre esta.

2.2.1.2. Conceptualización

La regulación emocional es la habilidad mediante la cual las personas buscan influenciar en sus emociones; de manera que, puede presentar una connotación positiva o negativa, y encontrarse limitada en el tiempo o relacionada a una situación (McRae & Gross, 2020). Por tanto, la regulación emocional implica un proceso por el cual la persona puede controlar y manejar su expresión emocional ante la circunstancia específica a la cual se está enfrentando.

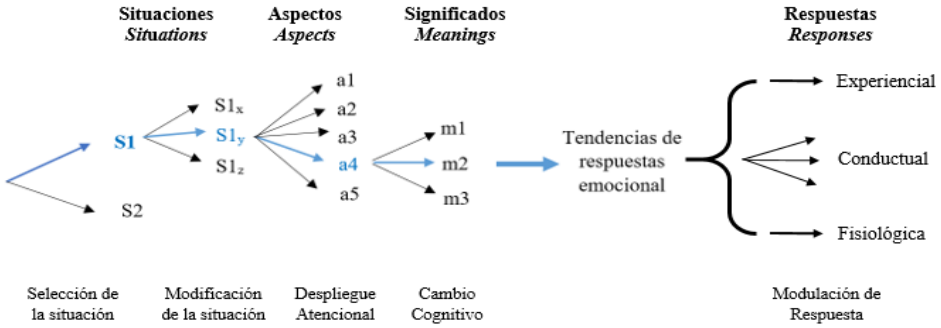
A su vez, Gratz & Roemer (2004) la caracterizan como aquella capacidad que implica el desarrollo de determinadas habilidades. Para dichos autores, estas habilidades son: a) reconocer y entender las emociones, b) aceptar dichas emociones, c) controlar aquellas conductas de impulsividad frente a la experimentación de determinadas emociones y actuar en función a las metas que se desean alcanzar, y d) utilizar flexiblemente las estrategias que permitan

modular las respuestas con la finalidad de llegar a las metas personales y responder a las demandas propias del contexto. Con ello, se observa que la regulación emocional presenta gran complejidad, ya que no solo hace referencia al control conductual para alcanzar un objetivo determinado, sino que, a su vez, implica que la persona reconozca, entienda y valore sus emociones para que así sea capaz de utilizar estrategias regulatorias ante dicha circunstancia.

Asimismo, Gross (2015) señala que la regulación emocional puede ser explicada a través del modelo procesal (figura 1), el cual se puede apreciar a continuación.

Figura 1

Modelo procesal de las emociones



Nota: El gráfico representa a los cinco momentos del proceso de generación de emociones, a partir de los que se establece el proceso de regulación de emociones. Adaptado al español de "Individual differences in Two Emotion Regulation Processes; implications for Affect, Relationships, and Well-Being" (p.349), por J. Gross & O. Jhon, 2003, *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2).

En el esquema presentado, se observa que el modelo procesal se encuentra organizado en cinco momentos, siendo estos:

a) *La selección de la situación*. Consiste en anticiparse a una situación y actuar para influenciar en ella.
b) *La modificación de la situación*. Se cambia uno o más aspectos importantes de la situación.
c) *La difusión atencional*. Implica determinar qué aspectos de la situación van a ser captados atencionalmente.
d) *El cambio cognitivo*. Se modifica la manera en cómo es representada la situación.
e) *La respuesta modulada*. Se modifica directamente la acción determinada por la emoción.

De esta forma, se puede decir que la regulación emocional es una habilidad, mediante la cual, la persona puede manejar su experiencia emocional en una situación determinada, lo que requiere que sea capaz de reconocer y aceptar las emociones, así como, de poner en práctica diversas estrategias regulatorias.

Además de las implicancias de la regulación emocional en la vida de las personas, se considera importante describir su relación con la autorregulación emocional. En este sentido, para Garber & Dodge (1991) existen dos niveles o planos de regulación emocional: el intrapersonal y el interpersonal. En la misma línea, McRae & Gross (2020) señalan que existen dos tipos de regulación: la regulación intrínseca (autorregulación) y la regulación extrínseca (social).

Como se puede observar, si bien los autores citados utilizan una terminología distinta con relación a los tipos de regulación, en ambos casos se parte del

análisis de la dirección de la regulación, de manera que, la regulación emocional intrínseca se dirige hacia la misma persona; mientras que, la regulación extrínseca, hacia las demás personas. Si bien estos tipos de regulación emocional se encuentran diferenciados a partir de la forma cómo se expresan, Gross (2015) detalla que tanto la regulación intrínseca como la extrínseca buscan modificar la intensidad, duración y calidad de la emoción, por lo que, la autorregulación y la regulación social pueden cumplir con el mismo propósito: la regulación de las experiencias emocionales.

En la misma línea, Masters (1991) refiere que la regulación intrapersonal, también conocida como el proceso autorregulatorio, se caracteriza por ser reflexivo y por llevarse a cabo tanto en el plano privado como en el público; mientras que la regulación interpersonal, también llamada proceso de regulación social, es aquella en la que el estado afectivo o comportamiento de una persona se modifica por la acción directa de otra, la cual se ejecuta de manera pública. Es así como la autorregulación y la regulación social se diferencian tanto por la persona a la cual se encuentra dirigida como por el contexto en el que se suscita.

En síntesis, se puede decir que la regulación emocional puede ser abordada desde dos perspectivas: la que hace referencia a la habilidad para influenciar en la propia experiencia emocional, y la enfocada en la habilidad para manejar y regular experiencias emocionales que son ajenas a la persona. En este sentido, en esta investigación se asume que la regulación emocional es la habilidad por

la cual las personas son capaces de manejar y regular sus propias experiencias emocionales, es decir, la autorregulación emocional.

2.2.1.3. Estrategias de regulación emocional

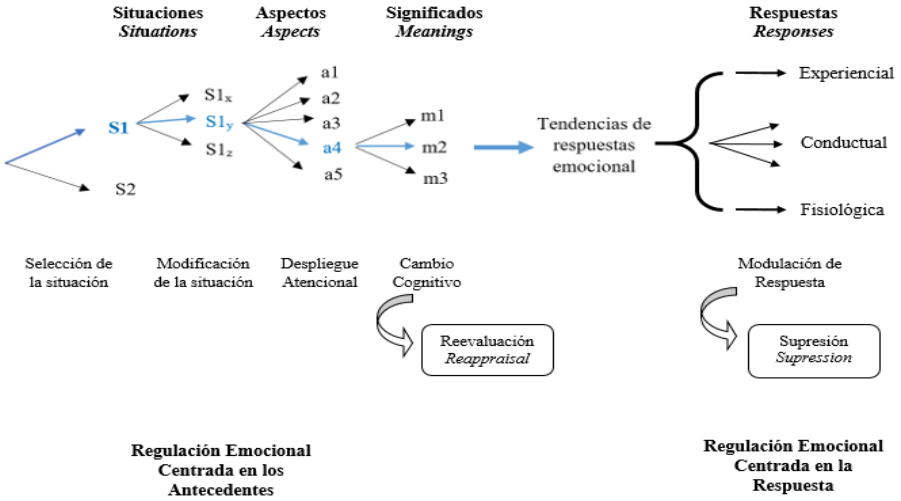
Son mecanismos que posibilitan el control de las emociones que las personas tienen ante diversas situaciones (Gross & Jhon, 2003), por medio de los cuales pueden llegar a regular sus estados emocionales. Como refieren Hervás y Vázquez (2006), constituyen las acciones que van a modificar las experiencias emocionales, de manera que, pueden ser adaptativas y funcionales o, por el contrario, ineficaces, desadaptativas e incluso, contraproducentes. Es decir, si bien se busca que las personas puedan regular sus emociones adaptativamente, existen ciertas estrategias que repercuten en su bienestar integral.

Para Gross & Jhon (2003) las estrategias de regulación emocional se pueden diferenciar según los momentos propios del despliegue de las respuestas emocionales, por lo que existen estrategias que se enfocan en los antecedentes y otras que se focalizan en las respuestas. Además, dichos autores detallan que mientras el primer grupo de estrategias se encuentra orientado a las acciones que se realizan previo a que las tendencias de la respuesta emocional se activen y cambien el comportamiento; el segundo grupo, se enfoca en las acciones que se efectúan cuando la emoción es vivenciada y las tendencias de respuesta ya han sido generadas. De esta manera, se evidencia que las estrategias de regulación emocional se adoptan de acuerdo con el momento de la experiencia emocional en el cual se encuentra la persona.

Entre las principales estrategias que son señaladas por Gross & Jhon (2003) se encuentran la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, las cuales se presentan en la figura 2 y se explican a continuación.

Figura 2

Estrategias de regulación emocional



Nota: El gráfico representa a los momentos del proceso de generación emocional, a partir de los cuales acontecen las dos principales estrategias de regulación emocional: la reevaluación y la supresión. Adaptado al español de "Individual differences in Two Emotion Regulation Processes; implications for Affect, Relationships, and Well-Being" (p. 349), por J. Gross & O. Jhon, 2003, *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2).

La reevaluación cognitiva es una estrategia que se centra en los antecedentes, que tiene como finalidad cambiar las posibles repercusiones emocionales de una situación determinada (Lazarus & Alfert, 1964, como se citó en Gross & Jhon, 2003), lo que implica que la persona cambie a nivel cognitivo. En la misma línea, Gross (1998) sostiene que esta estrategia comprende la reinterpretación de la emoción para modificar el impacto emocional; es así que,

esta se evidencia cuando una persona, frente a una situación adversa, decide replantearse dicho acontecimiento en términos más adaptativos y así, cambiar el significado de la situación.

Por lo tanto, esta estrategia es adaptativa pues las personas que las utilizan tienden a experimentar más emociones positivas que negativas, establecen mejores relaciones interpersonales, presentan una mejor salud mental y desarrollan una mejor autoestima (Cabello et al., 2013; Gross, 2004; Moore y Mollenholt, 2008, como se citó en Megías-Robles et al., 2019).

La *supresión expresiva o emocional* es aquella que se caracteriza, según Gross (1998), por ser una forma de respuesta en donde se inhibe el despliegue de la expresión emocional. Es una estrategia menos adaptativa, focalizada en la respuesta e implica la inhibición o interrupción de la expresión emocional; por tanto, la puesta en práctica de esta estrategia se da cuando una persona, frente a las experiencias emocionales tanto de ira como de tristeza, decide no expresarlas y reservarlas para sí, es decir, el procesamiento emocional no se está manejando adaptativamente.

A partir de lo mencionado, se puede decir que la reevaluación cognitiva es una estrategia con la cual se construyen significados y se cambia la percepción que se pueda tener de la situación; mientras que, la supresión emocional es la estrategia con la cual se limita a la expresión emocional mediante la inhibición (Tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de las estrategias de regulación emocional - Modelo Procesal

Familia de estrategia	Estrategia específica	Descripción	Ejemplos
Selección de la situación	Evitación	Declinar compromisos iniciales que impliquen situaciones emocionales.	Declinar la realización de una exposición pública.
Modificación de la situación	Solicitud directa	Actuar para influenciar en la situación.	Pedir a la profesora que la exposición se realice sin público.
Despliegue Atencional	Distracción	Direccionar la atención (interna o externa) fuera de la situación emocional, hacia aspectos o situaciones que no impliquen lo emocional.	Mirar los apuntes de la exposición en vez de dirigir la mirada al público.
	Rumiación	Dirigir de manera recurrente la atención hacia causas o consecuencias de la emoción.	Recordar frecuentemente el momento en el cual se dio la confusión al hablar durante la exposición.
Cambio cognitivo	Reevaluación cognitiva	Reinterpretar o reevaluar la situación emocional y/o las metas.	Decirse a sí mismo que cuando se dio la equivocación al hablar no todo el público se dio cuenta de ello.
	Aceptación	Aceptar las emociones sin juicios de por medio.	Notar y averiguar sobre esa manifestación de ansiedad expresada durante la exposición.
Modulación de respuesta	Supresión emocional	Prevenir la expresión exteriorizada de los estados emocionales internos.	Mantener una expresión neutral para evitar expresar decepción.
	Intervención fisiológica	Alterar la reacción fisiológica emocional de manera directa por medio de acciones o sustancias.	Disminuir la frecuencia respiratoria.

Nota: Adaptación lingüística y contextual (de ejemplos) de "Emotion Regulation" (p. 3), por K. McRae & J. Gross, 2020, *Emotion 20*(1).

Si bien estas dos estrategias gozan de mayor apoyo empírico debido a las evidencias de su influencia significativa en el funcionamiento psicológico de la persona (Gross & John, 2003), existen otras estrategias que también cumplen

un rol central en el proceso regulatorio. Estas estrategias son descritas y caracterizadas por McGrae & Gross (2020), según la familia a la cual pertenecen, dentro del proceso emocional.

Como se observa, existen otras estrategias que se diferencian a partir del nivel del modelo procesal en el cual se desarrollen.

La estrategia de evitación responde al nivel de selección de la situación; la solicitud directa, a la modificación de la situación; la distracción y rumiación, al despliegue atencional; la reevaluación cognitiva y la aceptación, al cambio cognitivo; y la supresión emocional e intervención fisiológica, a la modulación de respuesta.

En resumen, las estrategias de regulación emocional constituyen aquellos mecanismos por los cuales las personas pueden influir en la experiencia y expresión de sus emociones, encontrándose relacionadas al despliegue emocional. Según la funcionalidad en la cotidianidad, la reevaluación cognitiva y la supresión emocional son las estrategias más examinadas en el campo de la investigación.

2.2.2. Autoeficacia académica

En este apartado, se abordan los principales aspectos teóricos sobre la autoeficacia académica: se analiza el modelo teórico sobre la autoeficacia de Bandura, se conceptualiza y luego, se describen los factores relacionados con el constructo.

2.2.2.1. Modelo teórico de Bandura

La autoeficacia es aquel conjunto de creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizarse y actuar de manera adecuada, así como, para el manejo de las situaciones que se van a realizar a futuro (Bandura, 1986). Se

encuentra relacionada a la percepción subjetiva que pueda tener la persona sobre sus competencias y capacidades.

En la misma línea, la autoeficacia implica aquel nivel de confianza que se tiene sobre la capacidad de llevar a cabo una actividad que se busca realizar (Blanco et al., 2011). Por tanto, se evidencia en la creencia y confianza de la persona sobre sus capacidades para desenvolverse en los diversos ámbitos en los cuales se desarrolla.

Asimismo, Pajares (1996) refiere que las creencias sobre la propia competencia influyen en el comportamiento, dado que, las creencias y la autoconfianza que tengan las personas sobre su competencia personal hacen que asuma y se enfrente a un mayor número de situaciones que requieran del uso de sus habilidades. Por lo tanto, se puede constatar la influencia que tiene lo cognitivo sobre lo comportamental, ya que, este último va a depender, en gran medida, de las creencias que tiene la persona para enfrentar una determinada situación con mayor éxito.

Para Bandura (1977), la autoeficacia está influenciada por las cuatro fuentes principales de información que se mencionan a continuación:

Logros de rendimiento: Se refieren a las experiencias previas de logro que se han obtenido, por tanto, cuando una persona ha conseguido continuos logros y se enfrenta a algún posible fracaso, el impacto negativo de esta dificultad tiende a ser reducido.

Experiencia vicaria: Hace alusión a los modelos previos que se han tenido, es decir, cuando una persona observa que otra obtiene un buen desempeño en una determinada actividad tiende a realizarla por las expectativas que fueron generadas a partir del modelo observado.

Persuasión verbal: Se refiere a las sugerencias que se brindan con la finalidad de aumentar la creencia sobre la posibilidad de lidiar satisfactoriamente con la actividad que realizará.

Estados fisiológicos y afectivos: Hace alusión a aquellas experiencias fisiológicas y emocionales que, dependiendo de las circunstancias, se activan e influyen en la percepción que tiene la persona sobre su autoeficacia.

En síntesis, la autoeficacia integra las creencias que se tienen sobre las habilidades y competencias de la persona que les permite enfrentar una actividad, de modo que recibe la influencia de la historia del individuo, sus experiencias personales y características propias. Por lo tanto, cuando una persona es capaz de confiar en sus características propias asumiendo que tendrá éxito en lo que va a realizar, hay mayor probabilidad de que se enfrente a dicha situación y pueda alcanzar un resultado positivo. A continuación, se explica el concepto de autoeficacia académica y otros aspectos relacionados.

2.2.2.2. Conceptualización

La autoeficacia académica es el conjunto de creencias personales que tiene el escolar con respecto a su capacidad para llevar a cabo actividades que le permitan alcanzar un determinado desenvolvimiento a nivel académico (Bandura, 1977). Estas creencias se van a desarrollar en función a la propia

percepción de sí mismo, es decir, se caracterizan por la implicación de aspectos subjetivos. Por ello, autores como González (2005) resaltan la importancia de la intervención de la autopercepción del estudiante, que se evidencia a través de sus expectativas de éxito sobre los objetivos establecidos, el control de los resultados que se han obtenido y en las razones por las que se explican dichos resultados.

Existen evidencias que la autoeficacia, en el ámbito académico, cumple un rol importante, pues un buen desempeño académico no solo depende de cuánto conocimiento y habilidades se adquiere, también se debe tomar en cuenta a las creencias y expectativas del estudiante sobre su eficacia (Galleguillos y Olmedo, 2017). Por lo tanto, cuando un estudiante confía en su capacidad para enfrentarse a una situación hay más probabilidad de que se implique, en mayor medida, en actividades que le permitan adquirir nuevas habilidades que propicien un mejor aprendizaje.

Para la comprensión de la autoeficacia académica, es indispensable considerar a las fuentes que influyen en ella. Según Peralbo et al. (1986) pueden clasificarse de la siguiente manera:

La información que obtiene a partir de la experiencia directa: El desempeño académico del estudiante y su historia (de éxitos y fracasos) van formando determinadas percepciones sobre sus capacidades y competencias. Esto se observa cuando un estudiante, al tener experiencias previas de un adecuado desenvolvimiento académico, confía en mayor medida en sus capacidades, por lo que, siente más seguridad para afrontar nuevos retos académicos.

La experiencia que adquiere a partir de la observación: El rendimiento de los padres, hermanos o familiares, y las figuras o modelos de éxito y fracaso que son presentados principalmente en los medios de comunicación (proceso de modelamiento simbólico). La influencia de este tipo de información se ve cuando un estudiante, al ver que sus demás compañeros son capaces de exponer en público eficazmente, tiende creer que él también podrá hacerlo.

La persuasión verbal: Concedida por los principales agentes de socialización del menor, tales como sus docentes, padres y compañeros de clases. Esto se evidencia cuando un padre le brinda palabras de aliento a su hijo con la finalidad de que pueda confiar en sus capacidades para resolver su tarea.

La excitación emocional: Proveniente de diversas situaciones escolares y extraescolares relacionadas a la dificultad de la meta planteada, de manera que, cuando el estudiante vivencia exigencias que sobrepasan sus capacidades percibidas, tiende a presentar la sensación de insatisfacción. Esta fuente de información se denota cuando un estudiante, al observar que le tiemblan las manos durante un examen, piensa que no será capaz de aprobarlo satisfactoriamente, pues se califica negativamente a partir de dicha situación.

En suma, la autoeficacia académica conforma una construcción de creencias y percepciones que el estudiante tiene con relación a sus competencias y capacidades dentro del ámbito académico; por lo que, su nivel de autoeficacia se va consolidando y determinando en función a sus actividades académicas, tomando como base su historia personal y sus experiencias previas.

En el siguiente apartado, se describe cómo se relaciona la autoeficacia académica con otros factores existentes.

2.2.2.3.Factores relacionados

La autoeficacia académica es un constructo relacionado con múltiples factores inmersos en el ámbito educativo, los cuales se explican a continuación.

Sobre la *motivación académica*, se sabe que aquellos estudiantes con altas expectativas de autoeficacia también son capaces de regular mejor su propio aprendizaje y presentar un mayor nivel de motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje, permitiéndoles tener un mejor rendimiento (Galleguillos y Olmedo, 2019). Es decir, cuando un estudiante confía en sus competencias y capacidades para poder enfrentar alguna situación académica, también se encuentra más motivado para realizarla. Es así como, la autoeficacia y la motivación académica presentan una relación complementaria (Barahona, 2014), que a su vez influye en el nivel de aprendizaje del estudiante.

Otro factor que se encuentra relacionado a la autoeficacia académica es el de las estrategias cognitivas, las cuales permiten, al estudiante, gestionar su tiempo, regular su propio desenvolvimiento y aprender (Alegre, 2014). En otras palabras, cuando un estudiante presenta un adecuado dominio de las estrategias cognitivas, confía en mayor medida en su capacidad para enfrentarse a actividades escolares, pues considera que tiene las herramientas necesarias para abordar dicha situación.

En la misma línea, Zajacova et al. (2005) refieren que, por medio de la autoeficacia, el estudiante es capaz de presentar mayores probabilidades de éxito académico; dado que, puede enfrentar sus miedos al verlos como un reto por superar, lo que a su vez influye en su rendimiento. En otras palabras, cuando un estudiante se siente capaz de llevar a cabo una actividad tiene mayor posibilidad de acabarla de manera satisfactoria; ya que, confía en sus capacidades para enfrentar las adversidades.

En suma, la autoeficacia académica va a cumplir un rol significativo en el aprendizaje; ya que, al estar asociada a la motivación académica, a las estrategias cognitivas y al éxito académico, el estudiante podrá adquirir mayores conocimientos de calidad, lo que repercute en su aprendizaje global.

2.2.3. Rendimiento académico

En este apartado se abordan los principales aspectos teóricos relacionados al rendimiento académico. Por consiguiente, primero se presenta la conceptualización, luego, los principales factores intervinientes en el rendimiento académico, posteriormente, se analizan las diferencias entre el alto y bajo rendimiento académico, y finalmente, se describe en función al contexto nacional.

2.2.3.1.Conceptualización

El rendimiento académico es el repertorio de conocimientos que se tiene sobre un área curricular en función a la edad y al nivel académico propio del estudiante (Papalia y Martorell, 2021); por lo tanto, va a depender de los criterios y especificaciones que se establezcan en función a cada grado escolar.

A su vez, Lamas (2015) señala su implicancia en el logro de metas y objetivos determinados en la asignatura académica que cursa el estudiante evidenciándose, de esta manera, por medio de las calificaciones. Es así como, al encontrarse el rendimiento académico asociado al cumplimiento de metas y objetivos, constituye un factor clave para el análisis de la calidad educativa. A esto, Chamba et al. (2018) refieren que, si el rendimiento no se encuentra en el nivel esperado, la institución puede tomar acciones para mejorarlo en aras de potenciar la calidad de los aprendizajes.

El rendimiento académico se puede definir desde dos perspectivas: la cognoscitiva y la no cognoscitiva (Cano, 2016). Con relación a la primera, dicho autor refiere que el rendimiento académico se define a partir de los objetivos alcanzados en cuanto a la adquisición de conocimientos determinados con anterioridad. En cambio, desde la perspectiva no cognoscitiva, el rendimiento académico se conceptualiza según al nivel de adaptabilidad del escolar en su contexto y clase.

Si bien se han precisado las principales definiciones teóricas en torno al rendimiento académico, en el siguiente apartado se describen aquellos factores que se encuentran implicados en su realización.

2.2.3.2. Alto y bajo rendimiento académico

El rendimiento académico, al encontrarse relacionado con los objetivos y las metas educativas, puede ser clasificado como alto o bajo en función al logro alcanzado por los estudiantes. Para Erazo (2012), el alto rendimiento implica que el estudiante es capaz de adquirir conocimientos según lo establecido a

nivel académico; mientras que, el bajo rendimiento se caracteriza por expresar la dificultad del estudiante para lograr el desarrollo de conocimientos.

A partir de lo mencionado, resulta importante conocer aspectos que podrían tener una influencia decisiva en la diferenciación entre un estudiante que es capaz de obtener un adecuado rendimiento académico y aquel que presenta dificultades. Para Adell (2006), a nivel psicológico existen dos componentes claves que le permiten al estudiante tener un buen desenvolvimiento escolar y alcanzar aprendizajes de calidad: la motivación y el autoconcepto. En otras palabras, aquel estudiante que se encuentra motivado a estudiar tiende a realizar sus actividades académicas con mayor disposición y, así, obtiene un mejor rendimiento académico.

Con respecto a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Núñez y González-Pienda (1994) refieren que esta puede ser entendida a partir de cuatro modelos: aquel que hace referencia al autoconcepto como factor causal, otro que enfatiza el rol del rendimiento sobre el autoconcepto, el tercero que resalta la complementariedad entre ambos, y finalmente, aquel que detalla la existencia de otras variables que influyen en dicha relación. Por lo que, si bien se puede referir que ambos se encuentran relacionados, la característica de dicha relación va a depender de la situación específica.

En la misma línea, Erazo (2013) plantea la importancia de los factores personales como medios de influencia en la consumación de un buen rendimiento académico y resalta la relevancia de las estrategias, los hábitos de estudio, el autoconcepto, la emoción y la conducta. Estos factores cumplen un

rol central para alcanzar un buen rendimiento académico; puesto que, representan habilidades, competencias y mecanismos que el estudiante puede utilizar para enfrentar sus actividades académicas.

En este sentido, los hábitos de estudio permiten al estudiante planificar y gestionar sus horarios de estudio, siempre que apliquen estrategias sólidas y efectivas (Quevedo, 2003). Por tanto, estos hábitos son herramientas que van a facilitar al estudiante la adquisición, construcción y consolidación de conocimientos acordes a su desarrollo.

El adecuado manejo de los estados emocionales es un factor que permite la diferenciación entre el bajo y alto rendimiento académico; puesto que, el bienestar personal permite al estudiante superar diversas vicisitudes y lograr sus metas (Palma y Barcia, 2020). Tomando en cuenta esto, se asume que el proceso de regulación emocional juega un rol central en el rendimiento académico, ya que, dicha regulación le permitirá enfrentarse satisfactoriamente a las experiencias educativas.

Finalmente, es necesario precisar que la diferencia en cuanto al nivel de rendimiento académico va a responder a la conjugación de múltiples factores, entre los cuales se resaltan aquellos que se relacionan a las características propias del estudiante, tales como la motivación, el autoconcepto, los hábitos de estudio y los estados emocionales.

Si bien, a partir del análisis realizado se conoce de manera más específica aquellas diferencias que se presentan entre los escolares de alto y bajo

rendimiento académico, se hace notoria la necesidad de analizar la realidad nacional en torno a este constructo.

2.2.3.3. Rendimiento académico en el Perú

Como ya se mencionó, el rendimiento académico es un factor clave en el ámbito escolar, por lo que se torna relevante analizar la realidad educativa peruana.

En este sentido, la práctica educativa en el Perú se fundamenta en el desarrollo de competencias, las que permiten delimitar los estándares de aprendizaje esperados para cada ciclo educativo (MINEDU, 2016), encontrándose así, asociados a la evaluación del rendimiento académico. De esta manera, se delimitan competencias específicas en lo que respecta a las áreas curriculares de matemática, comunicación y, ciencia y tecnología.

Sin embargo, en aras de conocer el nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes peruanos, en el año 2018, el Perú decidió participar en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el cual es un programa de evaluación escolar dirigido a los estudiantes con la finalidad de conocer los conocimientos y habilidades adquiridas durante su proceso de aprendizaje escolar (Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD, 2019).

El Programa PISA evalúa tres principales áreas académicas (OECD, 2019):

- Lectura: Evalúa si el escolar es capaz de comprender, utilizar, evaluar y reflexionar los textos escritos.

- Matemática: Evalúa la capacidad del estudiante para formular, emplear e interpretar aspectos matemáticos, asimismo, implica utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para explicar y predecir fenómenos.
- Ciencia: Evalúa la habilidad por parte del estudiante para interactuar con aquellos aspectos relacionados a la ciencia.

Los resultados obtenidos en dicho programa indican que, en el año 2018, una mayor proporción de escolares en el Perú, presentaban un nivel de desempeño menor a la línea base establecida por dicho organismo en cuanto a las áreas de lectura, matemática y ciencia (UMC, 2019), lo cual refleja la realidad a nivel nacional con relación a la calidad educativa.

De igual forma, a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del segundo grado de secundaria realizada a nivel nacional en el año 2019, se encontró que el 42 % de estos estudiantes se encontraba en un nivel inicial de logro de aprendizaje en el área de lectura, el 33 % presentaba un nivel previo al inicio en el área de matemática y el 43,8 % de ellos se encontraba en un nivel inicial en el área de ciencia y ambiente (MINEDU, 2020). Esto permitió conocer que los estudiantes presentaban dificultades a nivel de conocimientos generales, ya sea en la adquisición o en la consolidación de la información.

A partir de lo expuesto, se hace relevante ir más allá de estos resultados para conocer el porqué de esta realidad, tomando en consideración a los factores implicados en estos niveles de rendimiento académico. Por esto, no solo se tienen que estimar los resultados de aprendizaje de los escolares, también es importante conocer sus características, intereses y vivencias (Fondo de las

Naciones Unidas - UNICEF, 2019). Es decir, no se debe ver a los estudiantes como datos estadísticos o números, se les debe considerar a partir de sus características propias. Pero, a pesar de lo mencionado, aún prevalece el principio de homogeneidad en el contexto peruano, el cual sirve como fundamento para la implementación de políticas o prácticas que no toman en cuenta las características propias de cada contexto (Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE, 2016).

Por lo tanto, si bien se conoce la importancia de una educación integral, aún existen factores de riesgo que repercuten en el desempeño académico de los estudiantes, es decir, en la calidad de sus aprendizajes. En cuanto a los principales factores que explican el bajo nivel de rendimiento académico en el Perú, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABEC, 2013) menciona al ámbito familiar (disfuncionalidad familiar, crisis familiar, nivel socioeconómico, etc.), al ámbito escolar (presión de grupo, conflictos entre pares, etc.) y al ámbito personal (trastornos de aprendizaje, problemas de lenguaje, etc.). Así, se evidencia que este nivel de rendimiento académico no depende de un factor específico, al contrario, se explica a partir de la acción conjunta de una multiplicidad de factores.

En la misma línea, Muelle (2016) refiere que el bajo rendimiento no está determinado por un único factor; puesto que, depende de la conjugación y acumulación de diversos factores que representan barreras y dificultades académicas del escolar. Es así como, en la mayoría de los casos, estos factores

representan un riesgo en el desarrollo educativo del estudiante, lo que merma en la acción de los factores protectores.

Asimismo, GRADE (2016) resalta la influencia de los aspectos socioeconómicos e indica que existe una tendencia a una asociación entre el nivel de pobreza y el rendimiento académico, en otras palabras, aquellos escolares con bajo nivel socioeconómico tienden a presentar dificultades en su rendimiento. Este último punto se encuentra relacionado a lo mencionado por Muelle (2016) en cuanto a la presencia de ciertas brechas socioeconómicas que repercuten en el acceso igualitario y oportunidades de aprendizaje, es decir, a una educación de calidad.

De este modo, se ha podido apreciar que las dificultades a nivel de rendimiento académico en el Perú se ven influenciadas por diversos factores sociales, económicos, familiares y personales. A su vez, se puede mencionar que la prevalencia de dicha problemática va a responder a múltiples aspectos, entre los cuales resalta el nivel socioeconómico, ya que se relaciona con las brechas y desigualdades imperantes en el Perú.

2.2.4. Adolescencia

En primer lugar, se analiza el concepto de adolescencia, tomando en cuenta sus características y su desarrollo psicosocial; y finalmente, se analizan las principales problemáticas frente a las cuales se encuentran expuestos los adolescentes y cómo estas se relacionan a las variables de estudio.

2.2.4.1.Conceptualización

La adolescencia es aquella etapa de vida en la que la persona asume nuevas responsabilidades y experimenta una mayor sensación de independencia. Es así como van a ir construyendo su identidad, ejerciendo las prácticas aprendidas durante su infancia y adquiriendo nuevas habilidades que propicien una vida responsable y ciudadana en su adultez (UNICEF, 2002). Esta etapa también se caracteriza por los cambios en los diversos ámbitos de funcionamiento que son claves en el proceso de desarrollo personal.

A nivel físico y biológico, en la pubertad se experimentan cambios hormonales que influyen en su estado anímico y comportamental; a su vez, se desarrollan las características sexuales tanto primarias como secundarias, y se evidencian indicadores de madurez sexual (Papalia y Martorell, 2021). Esto genera la necesidad de considerar los cambios anímicos, comportamentales y sexuales al momento de caracterizar al adolescente; ya que, ello permite tener una mirada más objetiva sobre este grupo etario.

Con referencia al desarrollo cognitivo, el adolescente adquiere nuevas habilidades, entre las cuales resalta el razonamiento hipotético-deductivo, que aporta al desarrollo de su capacidad para enfrentarse a los problemas con mayor flexibilidad y tomar en cuenta múltiples ideas que aporten en su solución (Papalia y Martorell, 2021). Así, el adolescente adquiere nuevas competencias y capacidades, lo cual le permite reflexionar y darse cuenta de aspectos que antes no había evidenciado y desconocía.

En cuanto al desarrollo psicosocial, esta etapa se caracteriza porque el adolescente le da más importancia a aquellos grupos con los que encuentra mayores características similares, experiencias e intereses en común (Papalia y Martorell, 2021). Asimismo, como mencionan los autores, acontece la búsqueda del sí mismo por medio del cual determina su identidad personal y las bases de su futura vida adulta. Por ello, se hace esencial que el adolescente, durante este proceso de conocimiento personal y descubrimiento de su identidad, cuente con el apoyo de su familia, principalmente el de los padres.

En esa misma línea, Papalia y Martorell (2021) refieren que, si bien los adolescentes pasan mayor tiempo con su grupo de pares, ello no significa que la relación con sus progenitores se desarrolle en un ambiente cargado de conflictos.

En síntesis, se puede decir que la adolescencia, al igual que otras etapas del desarrollo humano, se caracteriza por la presencia de cambios tanto biológicos como psicológicos, los cuales permiten que el adolescente adquiera nuevas capacidades y habilidades, las que a su vez aportan a su desarrollo como persona y futuro ciudadano. Sin embargo, también puede verse afectada por factores personales y sociales, los que se explican a continuación.

2.2.4.2. El adolescente del siglo XXI: problemática actual

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que empieza con los cambios propios de la pubertad y finaliza con la adquisición gradual de mayores responsabilidades. Se encuentra relacionada con diversos cambios generales, tanto a nivel biológico como psicológico, incluyendo los cambios

físicos, sociales, cognitivos y emocionales (McLaughlin et al., 2015). Aunque se reconoce que la adolescencia es una etapa crucial del desarrollo de la persona, en determinadas ocasiones la presencia de ciertos factores vulnera el bienestar integral del adolescente, afectando así a su desarrollo.

Entre las principales problemáticas psicosociales a las cuales se enfrentan los adolescentes peruanos se encuentran la no culminación escolar en edad normativa, la violencia, el suicidio y el embarazo adolescente (Sistema de Naciones Unidas en el Perú [UNFPA], 2018). Por ello, es relevante comprender integralmente dichas problemáticas para asumir una actuación preventiva que además sea efectiva.

La persistencia de la no culminación de la etapa escolar en edad normativa se encuentra relacionada con aquellas brechas generadas por el sexo, el ingreso, los ámbitos de residencia y la etnicidad (UNFPA, 2018), los que a su vez limitan las futuras oportunidades de desarrollo en el adolescente. Esta problemática también se encuentra mediada por variables socioculturales que conforman un riesgo para muchos adolescentes.

Otra problemática a la cual se enfrentan los adolescentes peruanos es la violencia, la cual representa un problema de salud pública causado por la interacción de diversos factores a nivel individual, interpersonal, comunitario y social (UNFPA, 2018).

Con respecto al suicidio, esta constituye la cuarta causa de muerte en adolescentes y jóvenes en el Perú, según la publicación realizada a través del UNFPA (2018); por lo que, representa una problemática que debe ser

abordada sistemáticamente. Es así como se elaboran los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niños, niños y adolescentes del MINEDU (2019), sin embargo, a pesar de ello, durante el año 2022 se reportaron más de 17 mil casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes (Save the Children, 2022).

En cuanto al embarazo adolescente, se ha evidenciado que para el año 2022 se incrementaron los casos de maternidad de niñas entre 10 y 14 años; ya que, aproximadamente más de mil menores de 15 años se convierten en madres (UNFPA, 2023). Esta problemática se encuentra asociada principalmente a la inadecuada información sexual brindada a los adolescentes, así como, a la poca presencia de servicios sobre salud.

A su vez, la UNICEF (2019) refiere que una de las causas de los diversos problemas de los adolescentes puede ser la poca comprensión que tienen las autoridades educativas de sus características, pues aún predomina una mirada universal o general de ellos, sin tomar en cuenta el contexto sociocultural en el cual se desarrollan. De esta manera, resulta difícil la implementación de actividades de prevención; puesto que, mientras no se consideren las condiciones sociohistóricas, culturales y personales de un grupo determinado, no se pueden realizar acciones para prevenir su ocurrencia.

En la misma línea, Aldao et al. (2016) plantean la existencia de ciertos factores de riesgo o protección en el desarrollo de ciertas psicopatologías del adolescente, quién está propenso a experimentar mayores situaciones de estrés y a vivenciar emociones con mayor intensidad. Es así como, al encontrarse en

un proceso de transición y desarrollo constante, el adolescente puede presentar dificultades en el proceso regulatorio de sus experiencias emocionales; sin embargo, se hace necesario enfatizar que ello depende de la conjugación de múltiples factores.

2.3.Definición de términos básicos

En este apartado se presentan aquellos conceptos teóricos básicos que se encuentran relacionados a las variables de la presente investigación.

Emoción: Son aquellas respuestas afectivas, breves e intensas, que se dan a partir de determinadas circunstancias, relacionadas a una situación vivenciada anteriormente por la persona y a su historia personal.

Regulación emocional: Habilidad orientada a modificar la experiencia que vivencia la persona a nivel emocional a partir de la evaluación del contexto en el que se encuentra. Implica la utilización de determinadas estrategias que permitan el manejo de dichas experiencias emocionales, ya sea adaptativamente o no.

Reevaluación cognitiva: Estrategia regulatoria orientada hacia el cambio cognitivo de la experiencia emocional, influenciando así en la percepción de esta y en su incidencia.

Supresión emocional: Estrategia regulatoria orientada a reprimir la expresión emocional vivenciada a partir de la vivencia de una situación en un contexto determinado.

Autoeficacia: Es el conjunto de creencias de la persona sobre sus habilidades y competencias para enfrentar una actividad; de manera que, estas se ven influenciadas por la historia del individuo, sus experiencias personales y características propias.

Adolescencia: Etapa intermedia del desarrollo caracterizada por la presencia de cambios a nivel físicos, cognitivos y psicosociales.

Desempeño académico: Desenvolvimiento que el estudiante muestra en función a la ejecución de una actividad académica.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

H_{G1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

H_{G2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

H_{G3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

2.4.2. Hipótesis específicas

$H_{1.1}$: Existe una relación estadísticamente significativa entre la reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

$H_{1.2}$: Existe una relación estadísticamente significativa entre la supresión emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

$H_{2.1}$: Existen diferencias estadísticamente significativas en la reevaluación cognitiva entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador.

$H_{2.2}$: Existen diferencias estadísticamente significativas en la supresión emocional entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico de una institución educativa estatal del distrito de Villa El Salvador

CAPÍTULO III

MÉTODO

En este capítulo se describen aquellos aspectos relacionados a la metodología de la investigación. En un inicio se señala el nivel y tipo de investigación, así como el diseño aplicado. Asimismo, se detallan las características de los participantes y se definen las variables de estudio. Finalmente, se delimita el proceso para el análisis de los datos.

3.1 Nivel y tipo de investigación

El nivel de investigación en el que se encuentra este estudio es el descriptivo (Sánchez y Reyes, 2021), en la medida que está orientado a describir y caracterizar a las variables en una muestra determinada y en una misma circunstancia témporo-espacial.

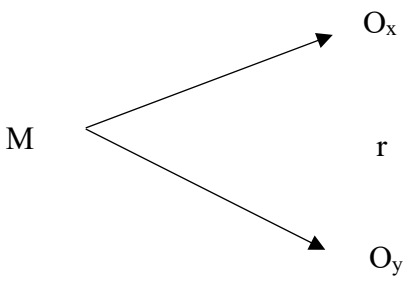
Con relación al tipo del estudio, este trabajo es de tipo sustantivo-descriptivo (Sánchez y Reyes, 2021), ya que se orienta a describir la realidad del comportamiento de determinadas variables, y así identificar las características de ellas. En este caso, se ha

buscado conocer la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica, al igual que las diferencias entre los estudiantes que tienen un alto rendimiento académico y aquellos que no alcanzan dicho nivel.

3.2 Diseño de investigación

En lo que respecta al diseño de investigación, en este estudio se han aplicado dos diseños: el correlacional y el descriptivo-comparativo.

En cuanto al diseño correlacional, este implica la descripción de la relación entre dos o más variables en un momento preciso (Hernández y Mendoza, 2018). En este estudio se ha analizado la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica. Este diseño se encuentra representado de la siguiente forma:

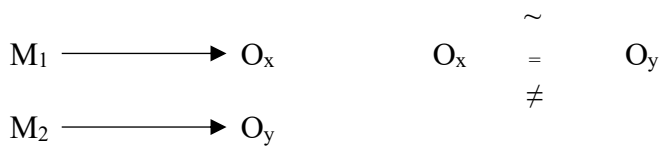


Donde:

M_1 = Estudiantes del VII nivel de Educación Básica Regular
O_x = Observación de la Regulación Emocional
O_y = Observación de la Autoeficacia Académica
r = Relación entre las variables

Con referencia al diseño descriptivo-comparativo, este permite conocer cómo determinadas variables se presentan en un grupo o grupos de personas en aras de comparar la incidencia de estos constructos en las poblaciones objetivos (Hernández y

Mendoza, 2018). Por lo tanto, al establecer las diferencias entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, en cuanto a la regulación emocional y la autoeficacia académica, se ha seguido este diseño de investigación, que se encuentra representado de la siguiente forma:



Donde:

M_1 = Estudiantes con alto rendimiento académico
O_x = Observación de las variables en M_1
M_2 = Estudiantes con bajo rendimiento académico
O_y = Observación de las variables en M_2

3.3 Variables

Esta investigación se ha orientado al estudio y análisis de la relación entre dos variables: la regulación emocional y la autoeficacia académica; adicionalmente, también se ha tomado en cuenta al rendimiento académico como variable independiente asignada.

Variable 1. Regulación emocional

Definición operacional: La regulación emocional es cuantificada mediante el cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA), adaptado a la población adolescente de Lima por Bulnes et al. (2019). Esta variable cuenta con dos dimensiones: las estrategias de regulación emocional referidas a la reevaluación cognitiva y la supresión emocional.

Variable 2. Autoeficacia académica

Definición operacional: La autoeficacia académica es medida a través de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983).

Variable de comparación. Rendimiento académico

Definición operacional: El rendimiento académico se expresa mediante el promedio ponderado de las calificaciones obtenidas al culminar el año académico 2021 de las tres asignaturas mencionadas en la definición conceptual. En función al registro académico, se cuenta con dos grupos de estudiantes: con alto rendimiento académico (tercio superior) y bajo rendimiento académico (tercio inferior).

Tabla 2

Niveles y criterios del rendimiento académico

Dimensión	**Criterios**
Alto rendimiento académico	El tercio de notas más altas obtenidas en el aula, en las áreas curriculares de matemática, comunicación y, ciencia y tecnología.
Bajo rendimiento académico	El tercio de notas más bajas obtenidas en el aula, en las áreas curriculares de matemática, comunicación y, ciencia y tecnología.

Variables de control

Edad: Tiempo de vida expresado en años, que van de 13 a 17 años.

Sexo: Condición biológica de los adolescentes participantes, que pueden ser: varones o mujeres.

Nivel educativo: Nivel de estudios en el que está matriculado el participante dentro de la formación que recibe en la Educación Básica Regular, que va de tercer a quinto año de secundaria.

3.4 Población y muestra de estudio

La unidad de análisis está compuesta por los estudiantes de una institución educativa de gestión estatal del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR) del distrito de Villa El Salvador y la población, entendida como el conjunto de personas que comparten características o especificaciones comunes (Hernández y Mendoza, 2018), la constituyen los 576 estudiantes que se encuentran cursando el VII ciclo (tercer, cuarto y quinto grado de secundaria), según el registro de matrícula de la institución educativa del año 2022. Estos adolescentes residen en un distrito en el que el 28 % de la población se encuentran en un estado de pobreza y el 6 %, en extrema pobreza, por lo que no pueden cubrir sus necesidades básicas; a su vez, se observa una prevalencia de hogares disfuncionales, cuyos padres no cuentan con un trabajo estable (Palomino, 2018).

En cuanto a los criterios de inclusión que fueron considerados para la participación de los adolescentes, son los siguientes:

- Adolescentes cuyas edades se encuentran entre los 13 y 17 años.
- Estudiantes matriculados en el año académico 2022.
- Adolescentes que brindaron su asentimiento para participar en la investigación.
- Estudiantes con asistencia regular (más del 80 % de asistencia registrada hasta el momento de la recolección de datos).

Por otro lado, los criterios de exclusión tomados en cuenta son los siguientes:

- Estudiantes con repitencia escolar de uno o dos años.
- Adolescentes inclusivos que presenten algún problema de salud mental o trastorno del neurodesarrollo.
- Estudiantes con problemas de aprendizaje o dificultades perceptivo-visuales.

En cuanto a la muestra, debido a que en el presente estudio se aplican dos diseños de investigación, se realizó el muestreo en dos etapas.

En cuanto a la primera etapa, para encontrar la relación entre las variables en los estudiantes del VII ciclo de EBR, se aplicó el muestreo probabilístico estratificado (Otzen y Manterola, 2017), por medio del cual se definieron los estratos o subgrupos en función al grado de estudios.

Para el cálculo de la muestra se aplicó la fórmula:

$$n= N * Z^2 * p * (1-p) / c^2$$

Se obtuvo como resultado una muestra de 232 estudiantes, lo que corresponde al 40.28% del total de la población.

Luego se procedió a calcular el tamaño de la muestra por estrato, es decir, se calculó el 40.28% de los estudiantes de cada grado escolar. Se obtuvo como resultado: 86 estudiantes del tercer grado, 66 del cuarto grado y 80 del quinto grado.

Sin embargo, durante la recolección de los datos se presentaron algunas dificultades tales como: la ausencia de algunos estudiantes en los días designados para la aplicación de los instrumentos y el llenado incompleto de los cuestionarios (Tabla 3). A partir de estos hechos, se eliminaron algunas pruebas de tercer y cuarto grado de secundaria y, debido

a que se contaba con un número mayor de pruebas de quinto año, se optó por incorporarlas de tal forma que se cumpla con la muestra total de participantes.

Tabla 3

Distribución de la población y muestra por grado

Grado escolar	Población	Proporción	Muestra real
Tercer	214	86 (37.15 %)	85
Cuarto	164	66 (28.47 %)	56
Quinto	198	80 (34.38 %)	97
Total	576	232 (100 %)	238

Nota: La proporción asignada se da en función al muestreo estratificado por grados académicos

Para la aplicación del diseño descriptivo comparativo (Tabla 4), que permitió conocer las diferencias entre los grupos de alto y bajo desempeño escolar, la muestra total se dividió en tres grupos según el nivel de desempeño (alto, promedio y bajo). Para la comparación de los grupos solo se consideraron a los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

Tabla 4

Distribución de los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico según grado escolar

Grado escolar	Alto rendimiento académico	Bajo rendimiento académico	Total
Tercer	26	26	52
Cuarto	18	18	36
Quinto	28	33	61
Total	72	77	149

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada en el presente estudio es la indirecta, puesto que se han utilizado cuestionarios para medir las variables de estudio.

Se han aplicado dos instrumentos que se encuentran adaptados a la población objetivo de esta investigación, los cuales se describen detalladamente a continuación.

3.5.1 Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes- ERQ-CA

a. Ficha técnica

Nombre original	:	Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA).
Nombre traducido	:	Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes.
Autores originales	:	Eleonora Gullone & Jhon Taffe.
Año	:	2012.
Procedencia	:	Australia.
Adaptación para adolescentes de Lima	:	Mario Bulnes, Carmen Alvarez y Carmen Morales (2019).
Población	:	Niños y adolescentes con edades entre los 10 y 18 años.
Significatividad	:	Cuestionario que mide la regulación emocional en función a las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión emocional en adolescentes.

b. Descripción del instrumento

El Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) es un instrumento adaptado a la población adolescente por Gullone & Taffe (2012) a partir del Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), el cual fue elaborado por Gross & Jhon (2003) con la finalidad de evaluar la regulación emocional en adolescentes y adultos jóvenes y es de acceso libre (anexo A).

El instrumento original se encuentra organizado en función a dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional; lo que, también se confirma en diversas investigaciones, como la realizada por Gullone & Taffe (2012) en una población infantil y adolescente de Australia, la de Navarro et al. (2018) en adolescentes españoles y el realizado por Bulnes et al. (2019) en adolescentes peruanos.

La *reevaluación cognitiva* se define como aquella estrategia que implica un cambio cognitivo con relación a la situación emocional en búsqueda de modificar su impacto emocional (Lazarus & Alfert, 1964, como se citó en Gross & Jhon, 2003), encontrándose representada de esta manera por los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10. La *supresión emocional* es una estrategia por medio de la cual la persona inhibe su expresión emocional (Gross, 1998), encontrándose representada por los ítems 2, 4, 6 y 9.

El ERQ-CA cuenta con 10 ítems, los cuales conforman una escala tipo Likert con puntuaciones desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo).

c. Evidencias de validez

Con relación a las evidencias de validez para la interpretación de los resultados, el ERQ original presentó evidencias de validez, tanto convergente como discriminante, y una alta medida de consistencia interna en sus dos dimensiones (Gross & Jhon, 2003).

Gullone & Taffe (2012) adaptaron el ERQ para niños y adolescentes australianos. Lo aplicaron a 842 participantes y encontraron que cuenta con evidencias de validez basadas en la estructura interna (CFI = .942 y RMSEA = .073) y de convergencia con el Children's Depression Inventory (CDI) y el Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C).

El ERQ-CA fue traducido al idioma español por Navarro et al. (2018), quienes, realizaron el análisis psicométrico para 656 adolescentes españoles. Efectuaron el análisis factorial exploratorio (AFE) mediante rotación Varimax, por medio del cual se corroboró que dicho cuestionario se organizaba en función a los dos factores propios de la prueba original. De la misma manera, se aportaron evidencias de validez convergente con el Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), evidenciándose niveles bajos de correlación entre dichos instrumentos. En síntesis, tal como lo refieren los autores, este cuestionario, en su versión traducida, debe ser investigado y analizado con mayor precisión.

En la misma línea, Martín-Albo et al. (2020) analizó el instrumento en 462 escolares españoles. Al realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC), alcanzaron índices de buen ajuste (χ^2 [34] = 109.98; CFI = .95 y TLI = .93). Los autores también aportaron con evidencias de validez predictiva del

instrumento, demostrándose que la reevaluación cognitiva y la supresión emocional se correlacionaban con la depresión negativa y positiva, respectivamente. De esta forma, se corroboró que dicho cuestionario contaba con evidencias de confiabilidad y validez para su utilización en la población referida anteriormente.

En el contexto nacional, Bulnes et al. (2018) realizaron una investigación en 376 adolescentes entre los 14 y 17 años de Lima Metropolitana, y aportaron evidencias de validez basadas en el contenido por criterio de expertos (valores por encima de .80 en el coeficiente V de Aiken). A su vez, al aplicar el análisis factorial exploratorio (AFE), encontraron valores significativos en el test de esfericidad de Bartlett (X^2 = 7555.553) y en el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.720), lo que corroboró la existencia de dos factores en dicho cuestionario. Por lo tanto, se puede concluir que este instrumento cuenta con evidencias de validez que favorecen la aplicación de la regulación emocional, de acuerdo con los criterios referidos por Keith (2019).

d. Análisis de ítems y confiabilidad

El ERQ, elaborado por Gross & Jhon (2003) para la población de adolescentes y adultos, fue adaptado a estudiantes adolescentes por Gullone & Taffe (2012). Según Gross & Jhon (2003), este instrumento cuenta con una alta estimación de la confiabilidad por consistencia interna, tanto en la reevaluación cognitiva (α = .79) como en la de supresión emocional (α= .73). A su vez, al ser aplicado tras un periodo de tres meses, los autores evidenciaron que presentaba una medida aceptable de estabilidad test-retest en ambas escalas (r = .69).

Por otro lado, Gullone & Taffe (2012) demostraron que este es un cuestionario que cuenta con una adecuada estimación de su confiabilidad, tanto para la medición de la reevaluación cognitiva como para la supresión emocional. Evidenciaron que el cuestionario tiene una buena consistencia interna, tanto para la reevaluación cognitiva (α = .83) como para la supresión emocional (α = .75). Adicionalmente, constataron que este cuestionario contaba con evidencias de estabilidad en el tiempo, evaluación que se realizó en un periodo de 12 meses, obteniéndose una buena medida de fiabilidad test-retest tanto para la reevaluación cognitiva (*r* = .37 en la población de 13 a 15 años y *r* = .47 en la de 16 a 18 años) como para la supresión emocional (*r* = .40 en la población de 10 a 12 años y *r* = .63 en la de 16 a 18 años).

El ERQ-CA fue traducido al idioma español por Navarro et al. (2018), quienes realizaron el análisis psicométrico para los adolescentes españoles. A partir de las respuestas de 656 adolescentes, realizaron el análisis de la consistencia interna del instrumento, encontrándose medidas de alfa de Cronbach menores a .70 (Torres, 2020): para la supresión emocional se evidenció un valor α de .64 y para la reevaluación emocional un valor α de .61.

Sin embargo, en la investigación de Martín-Albo et al. (2020) realizada en 462 escolares españoles del nivel secundario, se encontraron valores aceptables en el análisis de consistencia interna en cuanto a la reevaluación cognitiva (α = .77) y uno bajo con relación a la supresión emocional (α = .52).

La adaptación del ERQ-CA a la población de Lima Metropolitana fue llevada a cabo por Bulnes et al. (2019), tras realizar el análisis estadístico respectivo, evidenciaron que este instrumento presentaba una moderada medida de

consistencia interna, tanto para la reevaluación cognitiva (α = .732) como para la supresión emocional (α = .830).

De la misma manera, constataron que los ítems se encontraban relacionados con la prueba total; ya que, los valores de la correlación ítem-test fueron superiores a .20. En síntesis, a partir de dichos resultados obtenidos se evidenció que este cuestionario constata la presencia de consistencia y coherencia (Hernández y Mendoza, 2018).

e. Normas de aplicación

Este instrumento es de autorregistro y su administración es individual o grupal. Al entregar el cuestionario, se dan las instrucciones, señalando la importancia de leer atentamente las consignas para seleccionar la opción que se encuentre más acorde a su caso, refiriendo así que no existen respuestas buenas ni malas.

f. Normas de corrección

Se realiza la sumatoria de cada uno de los ítems en función al valor asignado en la escala Likert (entre 1 y 7). Luego, se hace la sumatoria total de los puntajes de las dos estrategias, es decir, se obtienen puntajes de cada dimensión.

3.5.2 Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas – EAPESA

a. Ficha técnica

Nombre original : Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas – EAPESA

Autor	:	David Palenzuela
Año	:	1983
Procedencia	:	España
Población	:	Adolescentes y adultos
Significatividad	:	Mide las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas al contexto educativo.

b. Descripción

La EAPESA fue elaborada por Palenzuela (1983) con la finalidad de conocer el nivel de autoeficacia de los estudiantes.

Este instrumento se caracteriza por ser unidimensional y cuenta con 10 ítems, los cuales hacen referencia a la autoeficacia académica. Esta escala fue construida a partir de la teoría de la autoeficacia de Bandura, la cual define a la autoeficacia como aquella convicción que tiene la persona sobre el éxito que tendrá en la ejecución de determinadas conductas para así lograr las consecuencias esperadas (Bandura, 1977, como se citó en Palenzuela, 1983).

Los ítems son evaluados a partir de una escala tipo Likert con puntuaciones que fluctúan entre 1 (nunca) hasta 4 (siempre) (Palenzuela, 1983).

c. Evidencias de validez

La EAPESA fue elaborada y analizada por Palenzuela (1983) en 739 estudiantes de educación superior. Con respecto a los resultados de la validación, Palenzuela (1983) corroboró que este instrumento es una medida

unidimensional y que la mayoría de sus ítems presentaban pesos factoriales mayores al .63, con excepción del ítem 9, cuyo coeficiente era de .53. Con referencia a las evidencias de la validez concurrente, el autor constató la correlación positiva de esta escala con otras, tales como la escala de autoestima de Rosenberg (r = .48), demostrándose que este instrumento cuenta con evidencias suficientes de la validez de la interpretación de los resultados de la medición de la autoeficacia académica.

García-Fernández et al. (2010) realizaron el análisis psicométrico de la escala para 682 estudiantes españoles entre 12 a 16 años pertenecientes al nivel secundario. Con respecto a las evidencias de validez basado en el AFE, corroboraron que los 10 ítems se agrupaban unidimensionalmente, además, la matriz factorial contiene cargas superiores a .30 y explican el 51.47 % de la varianza. Esto se contrastó con el análisis factorial confirmatorio (AFC), pues, se encontró que el modelo 1 (existencia de un único factor explicativo), es el que obtuvo mejores resultados, de tal forma que se logró confirmar la teoría planteada en cuanto a la unidimensionalidad de la autoeficacia académica. Por lo tanto, en base a lo evidenciado, se constata que esta escala en la población española se caracterizó por producir resultados consistentes y coherentes (Hernández y Mendoza, 2018).

En la misma línea, a nivel nacional, Navarro y Dominguez (2019) realizaron un estudio en 308 escolares con edades entre los 13 y 18 años para estimar las propiedades psicométricas de dicha escala. En cuanto a las evidencias de validez basada en la estructura interna, se encontró en un inicio que los índices de ajuste eran inaceptables, por lo que, decidieron eliminar tres ítems.

De esta forma, Navarro y Dominguez (2019) obtuvieron índices de ajuste aceptables y cargas factoriales que fluctuaban entre .705 y .825. En la misma línea, corroboraron que este instrumento se diferencia a un nivel satisfactorio de constructos tales como la eutimia y distimia. En este sentido, se concluyó que esta escala puede ser empleada a nivel de investigación en la población referida anteriormente.

d. Análisis de ítems y confiabilidad

Palenzuela (1983) evidenció que este instrumento cuenta con adecuadas propiedades psicométricas. A nivel de la estimación de la confiabilidad, se realizó el análisis de homogeneidad con el alfa de Cronbach ($\alpha = .91$) y la consistencia a través del tiempo (10 semanas) obtenido con el método test-retest ($r = .92$). Asimismo, se constató que las correlaciones entre los ítems oscilaban entre .29 y .71, siendo considerados como aceptables los que alcanzaron valores por encima a .70 (Martínez et al., 2014).

García-Fernández et al. (2010) evidenciaron que el instrumento presentaba una adecuada medida de confiabilidad tanto a nivel de consistencia interna ($\alpha = .89$) como en las correlaciones ítem-total (entre .37 y .71) e inter-ítems (.33 – .60). En la misma línea, constataron que este instrumento contaba con un adecuado nivel de fiabilidad test-retest ($r = .87$) tras un periodo de 3 semanas.

A nivel nacional, Navarro y Domínguez (2019) encontraron que este instrumento presentaba una aceptable fiabilidad ($\alpha = .866$) y confirmaron que la estructura factorial se caracterizaba por ser unidimensional.

e. Normas de aplicación

Este instrumento es de autorregistro y su administración puede ser individual o grupal. Al presentar dicho cuestionario a la población objetivo, se les da a conocer las instrucciones, señalando así que se les presentarán diez situaciones académicas que tendrán que leer atentamente en búsqueda de asignarle acorde a su caso un valor que se corresponde desde el "nunca" al "siempre", refiriendo así que no existen respuestas buenas ni malas.

f. Normas de corrección

Este instrumento se califica en función al valor asignado en la escala Likert a cada ítem, los cuales se encuentran entre el 1 y el 4. En ese sentido, se hace la sumatoria total de los diez ítems, obteniendo así el puntaje total.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se inició con el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación por ello, se solicitó la autorización para aplicar los instrumentos a los respectivos autores. Se contó con la autorización para el uso de ambos instrumentos (anexos A y B).

Como segundo paso, se estableció el primer contacto con las autoridades de la institución educativa para solicitar una reunión de coordinación con el equipo directivo de la institución. En esta reunión se presentó el documento de la investigación (anexo C) y se explicaron los objetivos.

Con la autorización obtenida, se informó a los docentes los objetivos de la investigación y se coordinaron las fechas para la aplicación de las pruebas.

Acto seguido, se procedió a ingresar a los salones de clase en dos fechas. Por ende, primero se solicitó a los participantes el asentimiento informado (Anexo D) y luego, se procedió a aplicar los instrumentos de estudio.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados fueron analizados mediante del programa estadístico Jamovi.

En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra según sexo, grado escolar y edad. Luego, se brindan los resultados del análisis psicométrico de ambos instrumentos, es decir, se presentan las evidencias de validez, análisis de ítems y confiabilidad. En tercer lugar, se realizó el análisis descriptivo de las variables cuantitativas (media y desviación estándar). Finalmente, se analizó la normalidad de las distribuciones de los puntajes a través de la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, para decidir si los estadísticos a aplicar para el contraste de las hipótesis serán paramétricos o no paramétricos (Hernández y Mendoza, 2018).

Finalmente, para el contraste de hipótesis se llevó a cabo el análisis inferencial aplicando estadísticos no paramétricos, por tanto, para las correlaciones se aplicó el coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman y para las comparaciones se aplicó la prueba U de Mann-Whitney (para la estrategia de reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica) y la r biserial por rangos para el tamaño del efecto. Por otro lado, en el caso de la variable supresión emocional, al presentar una distribución normal, se realizó el análisis de igual de varianzas de Levene mediante el estadístico F de Fisher (homocedasticidad), con la finalidad de contrastar si los errores presentan una varianza

constante (Vilá et al., 2019) y luego se empleó la t de Welch para su comparación (Hernández y Mendoza, 2018).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se brindan los resultados de este estudio. En primer lugar, se presentan los resultados sociodemográficos de la muestra, acto seguido, se presentan los resultados a nivel psicométrico y el análisis descriptivo de las variables. Finalmente, se muestran los resultados del análisis estadístico a nivel inferencial para contrastar las hipótesis planteadas.

4.1 Características sociodemográficas de la muestra

En primer lugar, se presentan la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes según el sexo y grado escolar, como se observa en la tabla 5, la cantidad de hombres y mujeres es similar (50.42 % y 49.58 % respectivamente). A su vez, las proporciones son similares entre los estudiantes del tercer (35.71 %) y quinto grado de secundaria (40.76 %), y en cuanto al cuarto grado, se evidencia que la proporción se encuentra ligeramente por debajo de los otros grupos (23.53 %).

Tabla 5

Distribución según sexo y grado escolar de los participantes

Sexo	Grado escolar							
	Tercer		Cuarto		Quinto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	45	18.91	29	12.18	44	18.49	118	49.58
Hombre	40	16.81	27	11.34	53	22.27	120	50.42
Total	85	35.71	56	23.53	97	40.76	238	100.0

En segundo lugar, se detallan la frecuencia y proporción de los participantes según la edad y el grado. En la tabla 6 se aprecia que la mayor proporción de estudiantes presentan edades que se encuentran entre los 14 y 16 años, siendo la edad de 16 años aquella que representa el mayor porcentaje de la muestra (38.66 %). Con respecto al grado escolar, más del 50 % de los estudiantes de tercer grado de secundaria tienen 14 años; asimismo, se aprecia que más de la mitad de los de cuarto grado de secundaria tienen 15 años; finalmente, se observa que más del 50 % de quinto grado de secundaria tienen 16 años.

Tabla 6

Edad y grado escolar de los participantes

Edad	Grado escolar							
	Tercer		Cuarto		Quinto		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
13	1	0.42	0	0	0	0	1	0.42
14	69	28.99	1	0.42	0	0	70	29.41
15	15	6.30	47	19.75	7	2.94	69	28.99
16	0	0	8	3.36	84	35.29	92	38.66
17	0	0	0	0	6	2.52	6	2.52
Total	85	35.71	56	23.53	97	40.76	238	100

Por otra parte, se presentan la frecuencia y el porcentaje en cuanto a los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico según el sexo.

Como se puede observar en la tabla 7, del total de escolares (149), 72 pertenecen al grupo de alto rendimiento; y 77, al de bajo rendimiento. En cuanto al sexo de los participantes, la cantidad de varones (n = 78; 50.94 %) es similar al de mujeres (n = 81; 49.06 %).

Además, se aprecia que existen diferencias en cuanto al rendimiento académico según el sexo, ya que una mayor proporción de mujeres obtienen un rendimiento académico alto (n = 47; 29.56 %) en comparación con los hombres (n = 25; 15.72 %).

Tabla 7

Sexo según alto y bajo rendimiento académico

Sexo	Alto		Bajo		Total	
	n	%	n	%	n	%
Mujer	47	29.56	31	19.50	78	40.06
Hombre	25	15.72	46	28.93	71	50.94
Total	72	45.28	77	48.43	149	100

A su vez, se evidencia diferencias entre varones y mujeres, con respecto al bajo rendimiento académico, puesto que hay una mayor proporción de hombres (n = 46; 28.93 %) que obtienen un bajo rendimiento académico en contraste de las mujeres (n = 31; 19.50 %). En este sentido, la muestra total orientada al análisis correlacional de la regulación emocional y la autoeficacia académica está conformada por un total de 238 estudiantes de tercero a quinto grado de secundaria, tanto hombres como mujeres; los cuales representan al 40.96 % de la población.

A partir de ello y con el objetivo de realizar el análisis comparativo, se organizó la muestra según su pertenencia a los grupos de alto y bajo rendimiento académico, obteniéndose así una cantidad total de 149 (72 y 77 participantes respectivamente).

4.2 Análisis psicométrico del ERQ-CA

- Evidencias de validez

En cuanto a las evidencias de validez basada en la estructura interna de la prueba, se efectuó el análisis factorial confirmatorio, en la totalidad de la muestra, y se observó que el instrumento cuenta con un buen ajuste (Keith, 2019), tanto a nivel de la reevaluación cognitiva (X^2 = 18.6 [gl = 9]; CFI = .950; TLI = .916; SRMR = .0382 y RMSEA = .0669) como en la supresión emocional (X^2 = 8.37 [gl = 2]; CFI = .967; TLI = .900; SRMR = .0321 y RMSEA = .116).

En ese sentido, tomando lo planteado por Muiños (2021), para ambas dimensiones se encontró un adecuado ajuste de parsimonia (X^2/gl); ya que, estos eran valores menores a 5.0 (R.C = 2.067; S.E.= 4.185). Asimismo, se obtuvieron valores mayores o iguales a .95 en el CFI (R.C = .950; S.E.= .967), valores no menores a .90 en el TLI (R.C = .916; S.E.= .900), y valores menores a .08 en el SRMR (R.C = .0382; S.E.= .0321). Por otro lado, con referencia a las cargas factoriales, se observaron valores que oscilaban entre .30 y .667 para la reevaluación cognitiva, y .41 y .73 para la supresión emocional (anexo E).

- Análisis de ítems y confiabilidad

Si bien, como ya se mencionó, este instrumento cuenta con una adaptación a la población de adolescentes de Lima Metropolitana, se consideró pertinente corroborar los resultados hallados por Bulnes et al. (2019) a través del análisis psicométrico del

instrumento. Para el análisis de la consistencia interna del cuestionario ERQ-CA, se aplicaron los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. En ambos casos, tal como lo señalan George & Mallery (2003), se obtienen aceptables índices, los cuales se presentan en la tabla 8. Con estos resultados se demuestra que el instrumento es confiable.

Tabla 8

Análisis de la consistencia interna del ERQ-CA

Dimensión	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Reevaluación cognitiva	.685	.693
Supresión emocional	.718	.727

Asimismo, en la tabla 9 se observa que los índices de correlación ítem-test son superiores a .20, lo cual evidencia adecuados índices de discriminación (Frías-Navarro, 2022) y de relación de los ítems con el instrumento en su totalidad.

Tabla 9

Confiabilidad del ERQ-CA

Ítem	Correlación Ítem-test	Si se elimina el ítem	
		α de Cronbach	Ω de McDonald
1	.513	.611	.620
2	.583	.607	.650
3	.419	.643	.658
4	.516	.649	.659
5	.259	.697	.699
6	.574	.615	.659
7	.417	.645	.652
8	.455	.631	.642
9	.360	.739	.740
10	.443	.635	.650

4.3 Análisis psicométrico de la EAPESA

- Evidencias de validez

Si bien en estudios anteriores se han evaluado las propiedades psicométricas de este instrumento para adolescentes, en la presente investigación también se buscaron evidencias de su validez con la finalidad de respaldar el uso e interpretación de las puntuaciones de la prueba, previa autorización del autor del instrumento (Anexo B). Esto permite afirmar que la EAPESA es un instrumento de medición psicológica preciso, relevante y útil para el propósito que se ha asignado.

En primera instancia, se recogieron evidencias de la validez basada en el contenido por medio del criterio de expertos, recolectando así la opinión informada de seis expertos cualificados con el objetivo de que evaluaran si los ítems se caracterizan como indicadores relevantes y esenciales del constructo que se pretende medir (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En ese sentido, todos los ítems obtuvieron un coeficiente V de Aiken 1.00, por lo que, se puede indicar la presencia de un acuerdo sobre las evidencias de validez basada en el contenido del instrumento (Ventura-León, 2019) (anexos F y G).

En cuanto a las evidencias de validez basada en la estructura interna, se efectuó el análisis factorial confirmatorio y se observó que el instrumento tiene un buen ajuste (Keith, 2019), dado que obtuvo los siguientes índices: $X^2 = 68.9$ [gl = 35]; CFI = .960; TLI = .0949; SRMR = .0401 y RMSEA = .0638.

Es así como, tomando lo planteado por Muiños (2021), se encontró un adecuado ajuste de parsimonia (X^2/gl), siendo este de 1.97. A su vez, se obtuvo un valor mayor .95 en el CFI (.960), y un valor menor a .08 en el SRMR (.0401). Por otro lado, en cuanto a las cargas factoriales, se observaron valores que oscilaban entre .35 y .72 (Anexo H).

- Análisis de ítems y confiabilidad

  A partir del análisis estadístico realizado, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .871 y un coeficiente omega de McDonald de .876, constatándose así adecuados índices de consistencia interna (George & Mallory, 2003).

  A su vez, en cuanto a los índices de correlación ítem-test (Tabla 10), se encontraron coeficientes mayores a .30, asegurándose el adecuado índice de discriminación de los ítems (Frías-Navarro, 2022) y su relación con el instrumento en su totalidad.

Tabla 10

Confiabilidad de la EAPESA

Ítem	Correlación Ítem-test	Si se elimina el ítem	
		α de Cronbach	Ω de McDonald
1	.666	.853	.859
2	.625	.856	.862
3	.621	.856	.862
4	.654	.854	.860
5	.549	.863	.868
6	.616	.856	.863
7	.550	.862	.868
8	.618	.856	.863
9	.324	.880	.882
10	.711	.848	.855

4.4 Análisis descriptivo de las variables

Por otro lado, en la tabla 11 se presentan los resultados de la aplicación de la media (M) como medida de tendencia central y la desviación estándar (DS) como medida de variabilidad de la muestra total.

Tabla 11

Análisis descriptivo de la regulación emocional y la autoeficacia académica - muestra total

	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional	Autoeficacia académica
Media	27.50	17.50	24.8
Desviación estándar	5.18	4.57	5.56

Nota: n = 238

En la tabla 12 se precisan las medidas de tendencia central y variabilidad según el rendimiento académico.

Tabla 12

Análisis descriptivo de la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico

	Rendimiento académico	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional	Autoeficacia académica
Media	Alto	28.2	16.8	26.0
	Bajo	27.2	18.4	23.4
Desviación Estándar	Alto	4.95	5.44	4.75
	Bajo	4.97	3.81	5.96

Nota: n (Alto)=72 y n (Bajo)=77

Finalmente, se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, los cuales permitieron identificar los estadísticos adecuados para el contraste de las hipótesis. En cuanto al análisis de normalidad en la muestra total, en la tabla 13 se evidencian coeficientes cuyo nivel de significatividad es $p < .05$, tanto para las dimensiones de la regulación emocional (RC = .980; SE = .987) como para la autoeficacia académica (0,975), es decir, se observa que la distribución de los datos no

es normal. De esta manera, se decide aplicar estadísticos no paramétricos para analizar las correlaciones.

Tabla 13

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA en la muestra total

Variable	Shapiro Wilk (S-W)	*p*
Reevaluación cognitiva (RC)	.980	.002
Supresión emocional (SE)	.987	.025
Autoeficacia académica (AE)	.975	<.001

Nota: n = 238.

En la tabla 14 se observan, en cuanto a los escolares con alto rendimiento académico, coeficientes de S-W con valores de significatividad mayores a .05 para la supresión emocional (.981) y la autoeficacia académica (.967), es decir, la distribución de los datos es normal.

En cambio, se evidencia un valor de significatividad menor a .05 en cuanto a la reevaluación cognitiva (.947), por lo que se asume que la distribución no es normal.

En el caso de los escolares con bajo rendimiento académico, se obtienen coeficientes de S-W cuyos niveles de significatividad son mayores a .05 para la-reevaluación cognitiva (.972) y la supresión emocional (.984), es decir, la distribución de los datos es normal. No obstante, se encontró un valor menor a .05 para la autoeficacia académica (.934), siendo así su distribución no normal.

A partir de estos resultados, se decide que, para el análisis comparativo, la aplicación de estadísticos paramétricos a nivel de la supresión emocional, y no paramétricos tanto para la reevaluación cognitiva como la autoeficacia académica.

Tabla 14

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según el rendimiento académico (RA)

Variables	Grupo de comparación	Shapiro Wilk (S-W)	*p*
Reevaluación cognitiva (RC)	Alto RA	.947	.004
	Bajo RA	.972	.091
Supresión emocional (SE)	Alto RA	.981	.346
	Bajo RA	.984	.463
Autoeficacia académica (AA)	Alto RA	.967	.054
	Bajo RA	.934	<.001

En cuanto al análisis de la distribución de los datos de los grupos de estudiantes según el sexo (Tabla 15) se observa que, en lo que respecta a las mujeres, coeficientes de S-W cuyos niveles de significatividad son mayores a .05 para la supresión emocional (.979) y la autoeficacia académica (.980), es decir, la distribución de los datos es normal. Por otro lado, se constata un valor menor a .05 en cuanto a la reevaluación cognitiva (.966), es decir, los datos tienen una distribución no normal.

En cuanto a los hombres, se evidencian coeficientes mayores a .05 a nivel de la reevaluación cognitiva (.981) y supresión emocional (.990), lo que demuestra que los datos tienen una distribución normal; sin embargo, se aprecia un valor menor a .05 para la autoeficacia académica (.965), es decir, la distribución de los datos no es normal. Es así como, para el análisis comparativo en función al sexo, se aplicó un estadístico paramétrico para la supresión emocional y no paramétrico para la reevaluación cognitiva y autoeficacia académica.

Tabla 15

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según el sexo

Variable	Sexo	Shapiro Wilk (S-W)	*p*
Reevaluación cognitiva (RC)	Mujer	.966	.005
	Hombre	.981	.088
Supresión emocional (SE)	Mujer	.979	.056
	Hombre	.990	.500
Autoeficacia académica (AA)	Mujer	.980	.077
	Hombre	.965	.003

En lo que respecta al análisis de la distribución de los datos de los grupos de estudiantes según el grado escolar (Tabla 16) se observa que, en cuanto a los estudiantes del tercer grado de secundaria se alcanzan coeficientes de S-W cuyos niveles de significatividad son mayores a .05 para la reevaluación cognitiva (.983) y la supresión emocional (.970), es decir, la distribución de los datos es normal. Por otro lado, se constata un valor menor a .05 en cuanto a la autoeficacia académica (.969), por tanto, los datos tienen una distribución no normal.

Con respecto a los estudiantes de cuarto grado de secundaria, los coeficientes S-W tienen valores de significatividad mayores a .05 para la reevaluación cognitiva (.962), la supresión emocional (.968) y la autoeficacia académica (.958); mientras que, en los estudiantes de quinto grado, solo la autoeficacia académica (.982) tiene un coeficiente mayor a .05, a diferencia de la reevaluación cognitiva (.973) y la supresión emocional (.982), que alcanzan niveles de significatividad menores a .05.

Tabla 16

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk para los puntajes del ERQ-CA y la EAPESA según grado escolar

Variable	Sexo	Shapiro Wilk (S-W)	*p*
Reevaluación cognitiva (RC)	Tercer	.983	.320
	Cuarto	.962	.073
	Quinto	.973	.043
Supresión emocional (SE)	Tercer	.970	.044
	Cuarto	.968	.146
	Quinto	.982	.197
Autoeficacia académica (AA)	Tercer	.969	.038
	Cuarto	.958	.051
	Quinto	.982	.191

En este sentido, para el análisis comparativo a nivel del grado escolar se procedió a utilizar la prueba de Kruskal-Wallis, siendo este un estadístico no paramétrico.

4.5 Contrastación de hipótesis

En cuanto a la contrastación de hipótesis, se empleó el estadístico rho de Spearman en lo concerniente a los análisis correlacionales.

De esta manera, en primer lugar, se brindan los resultados de la correlación entre la regulación emocional y autoeficacia académica. En segundo lugar, se muestra el producto del análisis descriptivo-comparativo entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.

Para la contrastación de las hipótesis correlacionales, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (rs). Estos resultados se presentan en la tabla 17.

Al realizar la contrastación de la hipótesis específica $H_{1.1,}$ que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la estrategia de reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica, se corrobora que sí existe una relación positiva, baja (Schober & Boer, 2018; Ali Abd, 2022) y estadísticamente significativa (rs = .197; p = .002). Es decir, se observa una tendencia ligera a que los estudiantes que emplean la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional, podrían tener una mayor autoeficacia académica. Por tanto, se acepta la hipótesis $H_{1.1}$.

Por otro lado, tras realizar la contrastación de la hipótesis específica $H_{1.2,}$ que plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la supresión emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR del distrito de Villa El Salvador, se observa que sí existe una relación negativa, baja (Schober & Boer, 2018; Ali Abd, 2022) y estadísticamente significativa (rs = -.208; p = .001) entre ellas.

En otras palabras, se evidencia una ligera tendencia a que los estudiantes que adoptan a la supresión emocional como estrategia de regulación emocional, podrían presentar una mayor autoeficacia académica. Por tanto, se acepta la hipótesis $H_{2.1}$.

Por ende, la hipótesis general H_1, la cual plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR del distrito de Villa El Salvador es aceptada.

Tabla 17

Correlaciones de Spearman entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en la muestra total

		Regulación emocional	
		Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
Autoeficacia académica	Rs	.197	- .208
	p	.002	.001

Nota.: n=238; Rs =Coeficiente correlación de Spearman.

Por otro lado, para realizar la contrastación de las hipótesis que plantean la comparación de las variables de estudio entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, se utilizó el coeficiente U de Mann-Whitney para la comparación a nivel de la variable de reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica; ya que, se corroboró que estas presentan una distribución no normal. Asimismo, se analizó el tamaño del efecto con el coeficiente de correlación (r biserial por rangos).

En la tabla 18, se brindan los resultados del análisis comparativo en cuanto a la reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica.

Tras realizar la contrastación de la hipótesis específica $H_{2.1}$, en la cual se plantea que existen diferencias estadísticamente significativas en la estrategia de reevaluación cognitiva entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, se constata que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (U = 2514; p = .327), incluso la magnitud del efecto es baja. Por ende, se rechaza la hipótesis $H_{2.1}$.

Tabla 18

Comparación de la reevaluación cognitiva entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico

Variables	Rango promedio		U	*p*	r biserial por rangos
	Alto (n = 72)	Bajo (n = 77)			
Reevaluación cognitiva	28.2	27.2	2514	.327	.0931

En cuanto a la supresión emocional, los datos tienen una distribución normal, por lo que se realizó el análisis de homocedasticidad con el coeficiente F de Fisher (Tabla 19) en búsqueda de conocer si los errores presentan una varianza constante (Vilá et al., 2019), determinando así el estadístico requerido en el análisis de la comparación de las medias.

Tabla 19

Análisis de la igualdad de varianzas (homocedasticidad) de la supresión emocional en los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico

Variables	Rango promedio		F	df1	df2	*p*
	Alto (n = 72)	Bajo (n = 77)				
Supresión emocional	16.8	18.4	7.284	1	147	.008

Nota.: F: Valor de la F de Fisher, df1: Grados de libertad del numerador, df2: Grados de libertad del denominador, p: Vector de probabilidades.

Para la supresión emocional, el *p*-value del coeficiente F de Fisher es menor a .05, es decir, no hay igualdad de varianzas entre los grupos, por lo que se decide aplicar la t de Welch.

Al realizar la contrastación de la hipótesis específica $H_{2.2}$ en la cual se plantea que existen diferencias estadísticamente significativas en la supresión emocional entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Tabla 20), se determina que sí existen dichas diferencias entre los dos grupos (t de Welch = -1.97; p = .050) con una magnitud del tamaño del efecto baja, a favor de los estudiantes con bajo rendimiento académico.

Esto quiere decir que dichos estudiantes aplican con mayor frecuencia la estrategia de supresión emocional para regular sus emociones a diferencia de los de alto rendimiento académico. Por tanto, se acepta la hipótesis $H_{2.2}$.

Tabla 20

Comparación de la supresión emocional entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico

	Rango promedio		t de Welch			
	Alto (n = 72)	Bajo (n = 77)	Estadístico	Gl	*p*	Tamaño del efecto (d de Cohen)
Supresión emocional	16.8	18.4	-1.97	126	.050	0.326

Asimismo, al realizar el contraste de la hipótesis general H_3 sobre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la prueba de autoeficacia académica entre estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Tabla 21), se determina que sí existen dichas diferencias (U = 1894; p = <.001) con una magnitud del tamaño del efecto baja, a favor de los estudiantes con alto rendimiento académico.

En otras palabras, se observa que estos estudiantes presentan un nivel de autoeficacia académica mayor en comparación a los de bajo rendimiento académico.

Por tanto, se acepta la hipótesis general H_3, la cual plantea que existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica entre estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico del distrito de Villa El Salvador.

Tabla 21

Comparación de la autoeficacia académica entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico

Variables	Rango promedio		U	*p*	r biserial por rangos
	Alto (n = 72)	Bajo (n = 77)			
Autoeficacia académica	26.0	23.4	1894	<.001	.3169

Además, se pudo obtener algunos datos complementarios que permiten conocer si existen otras diferencias de las variables en consideración al sexo de los participantes.

A partir de los resultados (Tabla 22) se confirma la existencia de diferencias estadísticas significativas entre mujeres y hombres en lo que respecta a la autoeficacia académica (U = 5461; p = .002) con una magnitud del tamaño del efecto baja.

Por otro lado, se encuentra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a la reevaluación cognitiva (U = 6913; p = .753).

Tabla 22

Comparación de la reevaluación cognitiva y autoeficacia académica en función al sexo de los estudiantes

Variables	Rango promedio		U	*p*	r biserial por rangos
	Mujer (n = 118)	Hombre (n = 120)			
Reevaluación cognitiva	27.7	27.4	6913	.753	.0237
Autoeficacia académica	23.6	26.0	5461	.002	.2287

En cuanto a la supresión emocional, al presentar una distribución normal, se llevó a cabo el análisis de homocedasticidad con el coeficiente F de Fisher (Tabla 23) con la finalidad de determinar si los errores presentan una varianza constante (Vilá et al., 2019), determinando así el estadístico requerido en el análisis de la comparación de las medias. En este sentido, se encuentra que el *p*-value es menor a .05, lo que permite inferir que no hay igualdad de varianzas entre los grupos. En base a lo constatado y al no haber homocedasticidad entre las muestras, se utilizó la t de Welch, para comparar a las mujeres y los hombres.

Tabla 23

Análisis de la igualdad de varianzas (homocedasticidad) de la supresión emocional en función al sexo de los estudiantes

Variables	Rango promedio		F	df1	df2	*p*
	Mujer (n = 118)	Hombre (n = 120)				
Supresión emocional	17.8	17.2	6.27	1	236	.013

Nota.: F: Valor de la F de Fisher, df1: Grados de libertad del numerador, df2: Grados de libertad del denominador, p: Vector de probabilidades.

Es así como, en la tabla 24, se puede evidenciar que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la supresión emocional entre ambas muestras (t de Welch = 1.005; *p* = .316).

Tabla 24

Comparación de la supresión emocional en función al sexo de los estudiantes

		Estadístico	Gl	*p*	Tamaño del efecto (d de Cohen)
Supresión emocional	t de Welch	1.005	220	.316	0.1305

Nota: n (Mujer)=118 y n (Hombre)=120

En cuanto al análisis comparativo según el grado escolar de los estudiantes (abla 25), se observa que el nivel de significación del valor del coeficiente para la reevaluación cognitiva (χ^2= 0.2444; *p*=.885), la supresión emocional (χ^2= 2.075; *p*=.354) y la autoeficacia académica (χ^2= 0.184; *p*=.912), son mayores a .05; de manera que, no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 25

Comparación de las variables en función al grado escolar de los estudiantes

Variables	Rango promedio			χ^2	*p*	Tamaño del efecto (ε^2)
	Tercer grado (n = 85)	Cuarto grado (n = 56)	Quinto grado (n = 97)			
Reevaluación cognitiva	27.5	27.4	27.7	0.2444	.885	0.00103
Supresión emocional	17.4	18.2	17.2	2.075	.354	0.00876
Autoeficacia académica	24.6	24.9	25.0	0.184	.912	7.77e-4

Nota: Tamaño del efecto Epsilon cuadrado (ε^2)

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Análisis y discusión de resultados

Las distintas pruebas internacionales, como por ejemplo PISA (IEP, 2017), demuestran que, a nivel nacional, los escolares presentan bajo rendimiento académico, lo cual podría encontrarse relacionado tanto a factores extrínsecos al estudiante como intrínsecos.

Entre los extrínsecos se encuentran aquellos referidos al contexto familiar y escolar, como la comunicación y apoyo familiar, y las estrategias metodológicas. En cambio, los factores intrínsecos se conceptualizan a partir de la presencia de situaciones y vivencias que inciden en su desarrollo emocional y cognitivo, repercutiendo así en el logro de sus aprendizajes.

En este sentido, en la búsqueda de comprender el funcionamiento de ciertos factores intrínsecos relacionados al proceso de aprendizaje en la adolescencia, se realizó este estudio para conocer la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en la población de estudiantes pertenecientes del VII ciclo de EBR de una institución educativa del distrito de Villa El Salvador; así como, observar la influencia de éstas en el logro de los aprendizajes, es decir, en el rendimiento académico.

Para recopilar la información se seleccionaron dos instrumentos: el cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA) y la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA). En lo que respecta al rendimiento académico, se tomó en consideración el promedio ponderado de las calificaciones obtenidas al culminar el año académico 2021, lo que permitió la organización de dos grupos de comparación: con alto y bajo rendimiento.

El primer instrumento es el ERQ-CA (Gullone & Taffe, 2012; como se citó en Bulnes et al., 2019) y evalúa las estrategias de regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión emocional. Cuenta con valor empírico, dado que ha sido validado en distintas poblaciones a nivel nacional e internacional, incluso en la población de adolescentes de Lima Metropolitana. Además, en esta investigación se ha constatado la estructura interna que posee, el cual se mantiene similar a la de otros estudios.

El segundo instrumento es la EAPESA (Palenzuela, 1983), la cual mide la autoeficacia académica de manera unidimensional, de acuerdo con la teoría propuesta por Bandura (1977). A partir del procedimiento de validación realizado, se verificó que cuenta con adecuadas evidencias que corroboran su validez y confiabilidad.

Estos instrumentos fueron aplicados en los participantes de este estudio, quienes se corresponden a adolescentes con edades entre los 13 y 17 años, pertenecientes al VII ciclo de Educación Básica Regular de una institución educativa de gestión estatal del distrito de Villa El Salvador. Como ya se mencionó, estos escolares se encuentran vivenciando múltiples cambios a nivel físico, biológico, cognitivo y psicosocial (Papalia y Martorell, 2021), asumiendo así, mayores responsabilidades orientadas a la independencia, la construcción de la identidad y la adquisición de hábitos (UNICEF, 2002) en un contexto situacional en donde subsisten problemáticas psicosociales como la pobreza (Palomino, 2018), el consumo de alcohol y drogas, el pandillaje pernicioso, el embarazo adolescente y la violencia familiar (CODISEC, 2023).

En este sentido, se planteó como objetivo general de investigación, analizar la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia académica en este grupo de escolares. Debido a que la regulación emocional se compone de dos estrategias contrapuestas, no se pudo obtener un único resultado estadístico que responda al objetivo general. Por tanto, la primera hipótesis general del presente estudio se corresponde al análisis de los resultados obtenidos para la contrastación de las hipótesis específicas.

Al realizar la contrastación de la hipótesis $H_{1.1}$, se evidenció que existe una relación baja, positiva y estadísticamente significativa entre el factor de reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica (Tabla 17). Por otro lado, en cuanto a la hipótesis $H_{1.2,}$ se encontró que la relación entre el factor de supresión emocional y la autoeficacia académica es baja, negativa y estadísticamente significativa (Tabla 17).

En ese sentido, dichos resultados se corresponden a lo evidenciado por Lozada y Valencia (2024) en su investigación; ya que, constataron que aquellos adolescentes que

presentaban dificultades a nivel de la regulación emocional se orientaban a presentar una autopercepción negativa a nivel académico. Asimismo, se relaciona a lo observado tanto por Usán & Quílez (2021) y Doménech et al. (2024) en España, como Lasluisa y Gavilanes (2024) en Ecuador; dado que, evidenciaron que se asociaban las habilidades de inteligencia emocional con la autoeficacia en adolescentes.

Para entender estos resultados, es importante recordar que las emociones intervienen en la atención que el estudiante le pueda dar a los estímulos externos e internos, en la percepción (interna y externa) de la realidad, y en la interpretación y recuerdo de situaciones cotidianas (Gerrig y Zimbardo, 2005). En este sentido, ya que las emociones están relacionadas con la percepción que el individuo tiene de sí mismo, se entiende que también están asociadas a la concepción personal que posee sobre su capacidad académica. De manera que, la autopercepción podría influir, ya sea positiva o negativamente, en el estado emocional de la persona, más no fuertemente en el nivel de regulación emocional (McRae & Gross, 2020). Este tipo de regulación se determina a través de la adopción de mecanismos regulatorios (Gross & Jhon, 2003) como la reevaluación cognitiva (orientada en los antecedentes y a la reinterpretación de las posibles consecuencias emocional de una situación) y la supresión emocional (caracterizada por la inhibición o interrupción de la expresión emocional).

En cuanto a la hipótesis $H_{1.1}$, para analizar el resultado, es preciso referir que la estrategia de reevaluación cognitiva permite que el estudiante pueda reinterpretar una situación negativa con la finalidad de modificar su impacto emocional (Gross, 1998), lo que propiciaría la construcción de un significado más adaptativo a dicha situación y de creencias más positivas sobre sus capacidades. Por otro lado, la autoeficacia académica

constituye aquel conjunto de creencias propias que se tienen sobre la capacidad para lidiar con actividades escolares, que orientan a la persona a lograr un determinado desempeño académico (Bandura, 1977).

En este sentido, el resultado obtenido demuestra que, en el grupo de escolares del VII ciclo de una institución educativa estatal de Villa El Salvador, existe una tendencia a que, ante una situación académica negativa para él, la reevaluación cognitiva que realice de dicha situación podría estar relacionada con las creencias que desarrolle en función a su capacidad para enfrentarlas. En otras palabras, si un estudiante se sintiera emocionalmente triste o enojado consigo mismo por haberse equivocado en un examen final y reinterpreta esta situación como un hecho que es parte de su aprendizaje, también podría verse incrementado su nivel de autoeficacia académica. Al contrario, cuando un estudiante no reinterpreta dicha experiencia como un aprendizaje, el nivel de autoeficacia académica se vería disminuida; dado que, podría estar presentando dudas acerca de su competencia personal para afrontar dicha situación académica.

Es de esta manera que, el estado afectivo de la persona podría influir en la percepción que el sujeto tenga sobre sus virtudes y habilidades personales (Fodor & Pintea, 2017). En otras palabras, al ser la autoeficacia académica el conjunto de creencias personales sobre la capacidad para enfrentarse a situaciones académicas se configura como aquella que podría verse influenciada por el estado emocional de la persona y los mecanismos de regulación de este, a nivel de la reevaluación cognitiva.

En lo que respecta a la hipótesis $H_{1.2}$, en este estudio se demuestra que existe una relación negativa, baja y significativa entre la supresión emocional y la autoeficacia académica. Para entender este resultado, es relevante recordar que la supresión emocional es una

estrategia que podría limitar el acceso a nuevas relaciones sociales dado que puede influir en la comunicación, disminuir el nivel de rapport y de afiliación, por ello, inhibe la experiencia emocional a nivel conductual (Butler et al., 2003), afectando así, al intercambio comunicacional con otras personas. Esto, a su vez, guarda relación con la autoeficacia académica; ya que, tal como lo menciona Bandura en su teoría (Hernández y Barraza, 2013), ésta se va a encontrar influenciada por cuatro fuentes de información, entre las cuales, la persuasión verbal y la experiencia vicaria resaltan como aquellas que se presentan a nivel social.

En este sentido, en el caso del estudiante que atraviesa una situación académica en la que se haya equivocado y adopte la supresión emocional como estrategia para regular la emoción generada por esa situación, su grupo de pares podría no interpretar adecuadamente el estado emocional de su compañero, afectando así también el contenido de la persuasión verbal o soporte que le puedan brindar. En la misma línea, la adopción de esta estrategia podría incidir en las relaciones que establece el estudiante con otros compañeros, por lo que, la exposición que pueda tener como parte del proceso de modelamiento vicario con figuras significativas también se encontraría afectada.

Un factor que también debe ser analizado para comprender este resultado es la situación que han vivenciado los estudiantes como resultado del proceso de distanciamiento social ocasionado por el estado de pandemia durante los años 2020 y 2021. Esta situación implicó el cierre de sus centros de estudios (Brooks et al., 2020), los que se configuran como fuentes fundamentales de socialización tanto para niños como adolescentes (Ministerio de Salud y UNICEF, 2020). De esta forma, tal como lo refieren Rojas-Andrade et al. (2021), a partir de los resultados de una investigación realizada en

escolares chilenos, este contexto repercutió a nivel emocional en los estudiantes; ya que, la gran mayoría de ellos presentaban un estado de insatisfacción en cuanto a la interacción social esperada y la que se experimentaba en realidad, vivenciando así la emoción de soledad.

En cuanto al análisis descriptivo-comparativo, en primer lugar, los datos recabados hacen referencia a las diferencias en la regulación emocional entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, y luego se presentan aquellos referidos a la autoeficacia académica.

Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la reevaluación cognitiva entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Tabla 18); por lo que, se rechaza la hipótesis $H_{2.1.}$ Este resultado se corresponde con los resultados del estudio realizado por Usán & Quílez (2021) en adolescentes españoles, quienes constataron que la regulación emocional, por sí misma, no guarda una relación significativa con el rendimiento académico; ya que, existen ciertos factores que estarían incidiendo en dicha relación como, por ejemplo, la autoeficacia y la influencia social de los pares. En este caso, si bien en este estudio se comparó la estrategia de reevaluación cognitiva en estudiantes según su nivel de rendimiento académico, se entiende que, de igual forma, el rendimiento académico no es un factor que intervenga en el nivel de expresión de la reevaluación cognitiva. Además, como refiere Halim (2015), los estudiantes con alto rendimiento son percibidos como modelos por aquellos adolescentes que presentan un bajo rendimiento, por lo que se podría estar generando un aprendizaje vicario entre pares en cuanto a la adopción de prácticas regulatorias, por ende, no habría diferencias significativas.

A partir de lo señalado, se evidencia que las emociones son un factor determinante en el desempeño académico (Guzmán et al., 2016), por tanto, la reevaluación cognitiva (estrategia que ayuda a la regulación de las emociones) se configuraría como un recurso elemental en el aprendizaje y los logros educativos (Halim, 2015). Sin embargo, los resultados evidencian que, en este grupo de adolescentes de un colegio estatal de Villa El Salvador, existen otros factores que diferencian a los estudiantes de alto con los de bajo desempeño académico, más que la reevaluación cognitiva.

Un elemento para tomar en consideración es que los estudiantes pertenecientes a esta investigación residen en el área limítrofe de Villa El Salvador, el cual se caracteriza por la prevalencia de la inseguridad ciudadana, así como por los bajos ingresos familiares (Municipalidad de Villa El Salvador, 2020). Por lo tanto, tomando en consideración que la regulación emocional es un proceso que se caracteriza por su dinamismo, cuyos cambios se dan a partir del contexto y del desarrollo personal (Aldao, 2013; Cicchetti et al., 1995; Cole et al., 1994; Eisenberg & Fabes, 1992; Gross, 1998, 2015; Thompson, 1994; como se citó en Aldao, 2016), la situación de vulnerabilidad y la limitada implementación de programas de educación emocional en la institución se constituyen en factores que limitan las oportunidades para aprender a gestionar emociones. Esto los lleva a adoptar prácticas regulatorias desadaptativas (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010), lo que es más influyente que el desempeño académico en desarrollo.

En consecuencia, si bien el alto rendimiento académico fue asociado a un mayor número de factores protectores, el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes estaría influenciando indistintamente en el caso de la reevaluación cognitiva. Esto coincide con el estudio realizado por Meza (2019) en estudiantes de dicho distrito, quien encontró que

los escolares presentaban un nivel bajo de regulación emocional, pues, si bien la mayoría reconocía la experiencia emocional por la que se estaban pasando, tendían a rechazarlas y a no expresarlas a través de estrategias adaptativas y funcionales.

No obstante, resulta relevante señalar que, si bien no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, los estudiantes con alto rendimiento académico ponen en práctica, con mayor frecuencia, la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. Asimismo, en la investigación realizada por Navarro et al. (2021) en estudiantes chilenos, se pone en evidencia que los escolares que presentan un alto nivel académico aplican, en su mayoría, las estrategias de reevaluación cognitiva; por lo que, son capaces de ejecutar eficazmente comportamientos para la resolución de problemas y para reinterpretar adaptativamente situaciones estresantes (Navarro et al., 2021).

Con respecto a la estrategia de supresión emocional, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Tabla 20); por lo tanto, se acepta la hipótesis $H_{2.2}$. Es decir, los estudiantes con bajo rendimiento académico aplican, con mayor frecuencia, la estrategia de supresión emocional.

Es preciso recordar que el bajo rendimiento académico ha sido asociado a diversos factores de riesgo tanto a nivel familiar, escolar como personal (PRONABEC, 2013). Sitúa, al estudiante, en un contexto lleno de barreras para su desenvolvimiento académico (Muelle, 2016). Esta premisa se ve confirmada con la investigación realizada por Meza (2019) en escolares de dicho distrito, ya que encontró que la mayoría de ellos tienden a rechazar sus experiencias emocionales, es decir, suprimen sus emociones. Este

tipo de respuesta se considera desadaptativa frente a diversos estresores que repercute en la salud mental (Carver et al., 1989; Folkman & Lazarus, 1980, como se citó en Aldao & Nolen-Koeksema, 2010), y como refiere Halim (2015), una situación de disfunción emocional como ésta se vincula con el bajo nivel de rendimiento académico.

En otras palabras, el estudiante con bajo rendimiento académico utiliza esta estrategia como mecanismo de protección, inhibiendo su expresión emocional (Gross, 1998) para no percibirse vulnerable, pues se constituye en un factor que daña su bienestar mediante la invalidación o crítica. Al contrario, aquel estudiante con alto rendimiento académico tiende a utilizar con menor frecuencia dicha estrategia al no concebir como relevante la supresión de su estado emocional; pues, al obtener mayores logros académicos, su contexto escolar le brinda mayor soporte y apoyo, generándole una sensación de comprensión emocional.

Por otro lado, se constató que existen diferencias estadísticamente significativas con relación a las puntuaciones de la autoeficacia académica entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico (Tabla 21), aceptándose así la hipótesis H_3.

Este resultado guarda correspondencia con lo evidenciado a nivel nacional por Mejía (2021); puesto que, aquellos que se orientaban a valorar sus características personales y capacidades a nivel académico, tendían a presentar un rendimiento académico adecuado. Cabe resaltar que, si bien en estas investigaciones se orientaron a ser correlacionales más no comparativos, se aprecia la relación presente entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico.

Asimismo, Alzabidi et al. (2024) evidenciaron que aquellos estudiantes que confiaban en sus propias capacidades a nivel académico tendían a adaptarse a los retos educativos

y se mostraban más comprometidos con su aprendizaje, lo cual se evidenciaba en su rendimiento académico. Ello es debido a que, tal como lo refiere Portilla (2018), aquellos escolares que confían en sus capacidades académicas presentan un rendimiento académico alto, ya que suelen percibir las actividades académicas como un reto (Úsan y Quílez, 2021).

Como refiere Pajares (1996), las creencias que tiene la persona sobre sus habilidades y resultados de sus esfuerzos influyen significativamente en su comportamiento futuro. Estas creencias, según dicho autor, determinan el nivel de esfuerzo que se le atribuye a una actividad, así como la perseverancia y la resiliencia que se aplica al enfrentar los obstáculos que se presentan en las situaciones difíciles; sin embargo, en los adolescentes existen otros factores que podrían mediar dicha relación. Por ejemplo, la percepción del estudiante sobre sus habilidades y capacidades, considerando el contexto, influye en el desenvolvimiento que realiza en sus diversas actividades académicas, con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos determinados para cada asignatura (Lamas, 2015).

Estos resultados a su vez pueden ser explicados por el contexto social de los participantes del presente estudio; ya que, la autoeficacia académica se relaciona al estado de bienestar psicológico de la persona y requiere de la experiencia personal, el modelado social, la persuasión social y el estado emocional, como fuentes importantes de su desarrollo (Valentina et al., 2022). Es así como el confinamiento social a causa de la pandemia por covid-19 habría afectado el desarrollo de la autoeficacia académica de los escolares que presentan bajo rendimiento académico por la ausencia o poca presencia de dichas fuentes.

Al haber recibido clases no presenciales, dichos adolescentes vieron limitadas sus experiencias directas para aprender de sus compañeros o recibir retroalimentación, tanto verbal como no verbal, de figuras significativas sobre su desempeño (compañeros, docentes, etc.), lo que podría haber afectado sus creencias sobre su capacidad y seguridad sobre sus competencias (Galicia et al., 2024).

En cuanto a los análisis complementarios, resulta importante mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la reevaluación cognitiva y la supresión emocional entre mujeres y hombres (Tablas 22 y 24). Es así que, dichos resultados no se corresponden a lo encontrado por Caqueo-Urizar et al. (2020) y Lozada y Valencia (2024) en su investigación realizada a adolescentes ecuatorianos; ya que, constataron que las mujeres tendían a presentar en mayor medida dificultades regulatorias emocionales.

Según dichos autores, debido a la presencia de determinadas normas sociales (enjuiciamiento y valoración constante) que conforman una cultura patriarcal hegemónica, las mujeres tienden a reprimir su expresión emocional; a pesar de que, en la cultura occidental, predomina la creencia de que las mujeres tienen que ser más expresivas que los hombres (Chaplin, 2015; Fischer y LaFrance, 2015; England, 2010, como se citó en Caqueo-Urizar et al., 2020).

En el caso de los estudiantes participantes de este estudio, si bien existe una ligera diferencia a favor de las mujeres, esta no es significativa, lo que está expresando que aquellos factores que influyen en la regulación emocional afectan tanto a los hombres como a las mujeres adolescentes. Si bien las adolescentes en el Perú tienden a enfrentar diversas barreras sociales (UNICEF, 2019), en esta población se estaría observando que,

debido a las características sociodemográficas asociadas a dicho distrito, los estudiantes en general estarían lidiando con una multiplicidad de vulnerabilidades que influencian en su regulación emocional de manera no diferenciada, orientándolos así a adoptar estrategias regulatorias similares.

Por otro lado, se evidenció que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autoeficacia académica al comparar a los estudiantes en función al sexo (Tabla 22). Ello no guarda relación con lo evidenciado por Mejía (2020) a nivel nacional; debido que, se encontró que no existían diferencias en cuanto a la variable sexo en la autoeficacia.

Estos resultados encontrados en la presente investigación guardan relación con los estereotipos de género, puesto que, conforme los estudiantes van creciendo adoptan creencias relacionadas a sus habilidades cognitivas, las cuales suelen asociar a los hombres con actividades relacionadas tanto a las matemáticas como a la ciencia y tecnología, y a las mujeres, con aquellas vinculadas con la lectura, la escritura y las relaciones interpersonales (Olaz, 1997; Contreras y Trujillo, 2014, como se citó en Navarro et al., 2019). Es más, se observa que en promedio los hombres tienden a presentar un mayor nivel de autoeficacia académica, lo cual también fue constatado en el estudio realizado por Reina et al. (2010) en adolescentes españoles.

Es importante recordar que la percepción de autoeficacia tiende a influir en el nivel de implicación y perseverancia que desarrolla la persona al enfrentarse a actividades de mediana complejidad, incidiendo así en su autoestima (Reina et al., 2010). En este sentido, se constató que, si bien en la infancia no existen diferencias en la autoestima entre mujeres y hombres, en la adolescencia los hombres suelen presentar un nivel de

autoestima por encima al de las mujeres (Kling et al., 1999; Robins et al., 2002, como se citó en Rodríguez y Caño, 2012).

Esta diferencia se explica a partir del análisis del desarrollo de la autoestima que, en el caso de los hombres, se encuentra relacionado a los logros propios en comparación a su grupo de iguales; por otro lado, en el caso de las mujeres, la autoestima suele estar basada en el nivel de aprobación de sus figuras significativas (Block & Robins, 1993; Thorne & Michalieu, 1996, como se citó en Rodríguez y Caño, 2012). En la misma línea, se ha observado que, durante la adolescencia, las mujeres presentan mayores dificultades para aceptar los cambios físicos que se dan en la pubertad (Rodríguez y Caño, 2012), los que impactan negativamente en su percepción (Reina et al., 2010).

De esta manera, se puede afirmar que las estudiantes del distrito de Villa El Salvador se encuentran inmersas en un contexto de mayor vulnerabilidad en comparación a los estudiantes del mismo distrito. Esto se asocia a la aprobación externa y a los cambios físicos que vivencian, los cuales estarían influenciando en la percepción que tienen sobre su capacidad para enfrentar tareas y actividades en su ámbito académico.

En lo que respecta a los resultados complementarios, referidos al grado escolar, se evidencia la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la reevaluación cognitiva, la supresión emocional y la autoeficacia académica (Tabla 25).

No obstante, se observa que, pese a la no existencia de diferencias significativas, es un poco más frecuente que los estudiantes del quinto grado de secundaria empleen la estrategia de reevaluación cognitiva más que los estudiantes de los otros grados. Ello puede deberse a que el proceso regulatorio exitoso requiere que la persona, en el transcurso del tiempo, logre interiorizar las estrategias regulatorias para tomar

decisiones eficaces y eficientes (Gómez y Calleja, 2016); por lo que, conforme el estudiante vaya adquiriendo mayor experiencia a partir de sus vivencias personales irá realizando practicas regulatorias más adaptativas, tales como la reevaluación cognitiva. En la misma línea, se constata que en promedio los estudiantes de cuarto grado de secundaria ponen en práctica la estrategia de supresión emocional con una ligera mayor frecuencia, lo que permite dilucidar que presentan una tendencia a inhibir la expresión de sus emociones (Gross, 1998).

En lo que se refiere a la autoeficacia académica, se observa que en promedio existe una tendencia hacia un mayor nivel de autoeficacia conforme el estudiante va pasando de grado escolar. Ello es debido a que, a partir de la teoría de Bandura, la historia personal se configura como una fuente de información para la constitución de la autoeficacia académica (Hernández y Barraza, 2013), por tanto, se espera que conforme el estudiante vaya adquiriendo mayor experiencia de aprendizaje irá formando un nivel más elevado de autoeficacia, puesto que tendrá más situaciones de éxito.

Finalmente, se puede concluir que si bien, en los estudiantes pertenecientes al VII ciclo de EBR de una institución educativa de V.E.S, la regulación emocional y la autoeficacia académica son variables que interactúan estrechamente entre sí, estas no influyen de manera significativa en el rendimiento académico de dichos estudiantes. En este sentido, encontrarse inmersos en un contexto sociodemográfico en donde subyacen múltiples factores, entre ellos, la situación postpandemia, influye en los adolescentes de manera no diferenciada.

5.2. Conclusiones

1. A mayor uso de la estrategia de reevaluación cognitiva, la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de EBR de V.E.S es mayor.
2. A mayor uso de la estrategia de supresión emocional, la autoeficacia académica de los estudiantes del VII ciclo de EBR de V.E.S es menor.
3. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la reevaluación cognitiva entre los estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico.
4. Los estudiantes del VII ciclo de EBR que presentan un bajo rendimiento académico en promedio utilizan con mayor frecuencia la estrategia de supresión emocional para el proceso regulatorio de sus emociones en comparación a los de alto rendimiento.
5. Los estudiantes con alto rendimiento académico del VII ciclo de EBR presentan un mayor nivel de autoeficacia académica en comparación a los de bajo rendimiento.
6. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las estrategias de regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión emocional, entre los y las estudiantes del VII ciclo de EBR.
7. Los estudiantes tienen un mayor nivel de autoeficacia académica que las estudiantes del VII ciclo de EBR.
8. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las estrategias de la regulación emocional: a) reevaluación cognitiva y b) supresión emocional entre los estudiantes del VII ciclo de EBR según el grado escolar.
9. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autoeficacia académica entre los estudiantes del VII ciclo de EBR según el grado escolar

5.3. Recomendaciones

1. Llevar a cabo investigaciones orientadas a profundizar en el conocimiento de los factores que influyen en el rendimiento académico, especialmente, en los estudiantes del nivel secundario puesto que, en los últimos años, se han observado dificultades en el logro de sus aprendizajes. Esto permitiría que la labor psicológica en el campo educativo oriente su actuación a un escenario más preventivo y promocional para el bienestar del adolescente.
2. Profundizar en el estudio de los factores que inciden en la regulación emocional de los estudiantes del VII ciclo de EBR, de tal forma que se pueda incrementar el conocimiento relacionado a la esfera emocional en dicha población. Esta información podría aportar al establecimiento de una base sólida para la ejecución de un abordaje integral y multidisciplinario frente a la inestabilidad emocional que vivencian los adolescentes actualmente.
3. Desarrollar programas psicológicos tomando en consideración aquellos factores intervinientes en la construcción de las creencias de eficacia a nivel académico, lo cual permitirá que los estudiantes adopten una percepción personal de mayor confianza en sus capacidades académicas, y a su vez, logren alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos para su grado escolar, favoreciendo así a su desarrollo presente y futuro.
4. Implementar programas psicológicos en el contexto escolar que respondan a la necesidad de atender la problemática emocional que expresan los adolescentes. De preferencia, dichos programas se deben enfocar al desarrollo de habilidades emocionales que les permitan adaptarse a los diversos contextos sociales en los que

se encuentran y que, a su vez, les plantean desafíos que deben enfrentar, tanto en el ámbito académico como en el social.

5. Fortalecer la intervención de los padres de familia y/o apoderados de los estudiantes mediante escuelas de padres y sesiones individuales de asesoría, en búsqueda de brindar orientación parental para el desarrollo de prácticas de crianza democráticas, que les permitan a los adolescentes contar con un contexto familiar que les brinde la posibilidad de desarrollarse emocional y académicamente.

REFERENCIAS

Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.

Aldao, A. & Nolen-Hoeksema (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy, 48*(10), 974-982. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002

Aldao, A., Gee, D., De los Reyes, A. & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and psychopathology, 28*(4), 927-946. https://doi.org/10.1017/S0954579416000638

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones, 2*(1), 79-120. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54

Ali Abd, K. (2022). Spearman's correlation coefficient in statistical analysis. *Int. J. Nonlinear Anal. Appl., 13*(1), 3249- 3255. https://ijnaa.semnan.ac.ir/article_6079_b33de0a741ab703e8afa7a63fc2ebfb4.pdf

Alzabidi, T., Sahari, M. & Ramadhan, R. (2024). Academic Performance and Academic Self-Efficacy among Pre-University Students in Malaysia. *IIUM Journal of Educational Studies, 12*(1), 4-23. https://www.researchgate.net/publication/379988511_Academic_Performance_and_Academic_Self-Efficacy_among_Pre-University_Students_in_Malaysia/link/6625723966ba7e2359f0b191/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

American Educational Research Association, American Association & National Council on Measurement in Education (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (Trad. M. Lieve). American Educational Research Association. (Trabajo original publicado en 2014). https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf

Andrés, M. y Aydmune, Y. (2013). Control Cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la reevaluación cognitiva como estrategia de Regulación Emocional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 10*, 799-809. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3317/Andres__2013__Anuario_RE_y_FE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N. y Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar y Educacional, 22*(2), 259-269. https://www.scielo.br/j/pee/a/LMvxtgtSvLy66Wdm4wyYtrD/?lang=es&format=pdf

Bandura, A. (1977). *S*elf-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi:10.1037/0033-295x.84.2.191

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory. *Prentice Hall.* https://doi.org/10.4135/9781446221129.n6

Barahona, M. (2014). *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de 4to y 5to bachillerato del colegio San Francisco Javier de la Paz Verapaz.* [Tesis de Maestría, Universidad Rafael Landívar]. http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Barahona-Maria.pdf

Bermúdez, S., Durán, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S., Ramírez, A., Ramírez, A., Trejos, J., Castaño, J. y González, S. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *Med. UNAB, 9*(3), 198-205. https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/135/120

Bernal, Y. y Rodríguez, C. (2018). *Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Educación Básica Secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/3369/1/PROYECTO%20FACTORES%20QUE%20INCIDEN%20EN%20EL%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf

Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula secundaria, 28,* 10-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89078

Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la Escala Autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación. 11*(3), 1-27. http://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & James, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet, 395*, 912-920. https://www.thelancet.com/article/s0140-6736(20)30460-8/fulltext#au50

Bulnes, M., Alvarez, C. y Morales, C. (2019). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de Lima metropolitana con y sin presencia de síntomas somáticos. *Temática Psicológica, 14*(14), 51-68. https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810

Butler, E., Egloff, B., Wlhelm, F, Smith, N., Erickson, E. & Gross, J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*(1), 48-67. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48

Cano, H. (2016). *Aproximaciones hacia una definición de "Bajo Rendimiento Escolar"*. [Tesis de Maestría, Universidad De Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2613/Monsalve_Henry_De_Jes%C3%BAs_2016.pdf?sequence=1

Caqueo-Urízar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M. e Irarrázabal, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica, 38*(2), 203-22. https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203

Castro, M. y Bustillos, S. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa pública. *Horizontes, 6*(22), 127-134. http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n22/a11-127-134.pdf

Chamba, L., Pardo, M., Higuerey, A. y Torres, J. (2018). Factores que inciden en el rendimiento académico de la Educación Media. *Un espacio para la Ciencia, 1*(1), 175-197. https://www.researchgate.net/publication/327895288_Factores_que_inciden_en_el_rendimiento_academico_de_la_Educacion_Media_Factors_Included_By_the_Academic_Performance_of_Middle_Education

Chávez, E. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, 10*(2), e1541. https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541

Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist, 49*(12), 997–1003. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.12.997

Comité Distrital de Seguridad Ciudadana (2023). *Plan de Acción Distrital de Seguridad Ciudadana 2023.* https://www.munives.gob.pe/WebSite/seguridad/2023/codisec_plan_2023.pdf

Contreras, F., Espinoza, J., Esguerra, G, Haikal, A., Polania, A. y Rodriguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 1*(2), 183-194. https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf

Corral, Y., Corral, I. y Franco, A. (2015). Procedimientos de muestreo. *Ciencias de la Educación, 26*(46), 151-167. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art13.pdf

Doménech, P., Tur-Porcar, A. y Mestre-Escrivá, V. (2024). Role Regulation and Self-Efficacy. The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in the Adolescent Population. *Behav Sci (Basel), 14*(3), 1-13. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38540509/#:~:text=The%20structural%20equation%20model%20confirmed,regulation%20strategies%20that%20adolescents%20use.

Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4*(1), 23-41. https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/948

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avance en Medición, 6*, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Estadística de la Calidad Educativa (2021). *Servicios Educativos. http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiee;jsessionid=2b71c858511992ea00e354dfb0b8*

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066006.pdf

Ferrel, F., Vélez, J. y Ferrel, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros, 12*(2), 35-47. https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655660003.pdf

Fodor, O. & Pintea, S. (2017). The "Emotional Side" of Entrepreneurship: A Meta-Analysis of the Relation between Positive and Negative Affect and Entrepreneurial Performance. *Frontiers and Pintea, 8*(310), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00310

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental.* https://www.unicef.org/pub_adolescence_sp.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia.* https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra%20deuda%20con%20la%20adolescencia.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *Programa de empoderamiento e igualdad para mujeres adolescentes: Poder Adolescente.* https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2023-06/Programa%20empoderamiento%20igualdad%20mujeres%20adolescentes%20%2BPoderAdolescente.pdf

Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A. & Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated with the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion, 14*(5), 930-939. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4172506/

Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida* [Archivo PDF]. https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf

Galicia, I., Robles, F. y Sánchez, A. (2024). Efectos de la pandemia por COVID-19 en estudiantes de secundaria: comparación de depresión y autoeficacia. *Psicología Iberoamericana, 31*(2), 1-22. https://psicologiaiberoamericana.ibero.mx/index.php/psicologia/article/view/524/1077

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea, 6*(14), 156- 169. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45469/6-14.pdf?sequence=1

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *9*(3), 119–135. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329

Garber, J. & Dodge, K. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963

García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(1), 61-73. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736005

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon. http://www.sciepub.com/reference/65129

Gerrig R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida.* Trillas.

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.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215

Gobierno del Perú (30 de septiembre del 2021)**.** *Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional.* https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional

González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación.* Pirámide.

Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gross, J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://doi:10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry, 26*(1), 130–137. https://doi:10.1080/1047840x.2015.989751

Grupo de Análisis para el Desarrollo (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances.* Arteta. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/contextoimporta_mba_35.pdf

Gullone, E. & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2), 409–417. https://doi:10.1037/a0025777

Guzmán, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C. y Vilca, D. (2016). Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios. *PSYKHE, 25*(1), 1-13. https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19699/16239

Halim, H. (2015). Emotion regulation and academic performance among iium students: a preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia, 29*(2), 81-92. https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/175/133

Hernández, L. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento Académico y Autoeficacia Percibida* [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica de Durango]. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/renacadem.pdf

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill/Interamericana Editores. http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern%c3%a1ndez-%20Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf

Hernando, E. (2017). *Rendimiento académico y su relación con actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en escolares de Lima.* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3368/1/2017_Hernando-Ramos.pdf

Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología general y aplicada, 59*(1-2), 9-36. https://www.researchgate.net/publication/235428353_La_regulacion_afectiva_Modelos_investigacion_e_implicaciones_para_la_salud_mental_y_fisica

Instituto de Estudios Peruanos (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú.* Tarea Asociación Gráfica Educativa. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/923/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf;jsessionid=296E5C01D3952D99BEA61AA66CA7D755?sequence=1

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Indicadores de Educación por Departamento 2008-2018.*

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1680/libro.pdf

Keith, T. (2019). Multiple Regression: Summary, Assumptions, Diagnostics, Power, and Problems. En *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (3rd Ed., pp. 195–225). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315162348

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones, 3*(1), 313-386. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

Lasluisa, R. y Gavilanes, F. (2024). Inteligencia emocional y autoeficacia en adolescentes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 6*(5), 166-177. https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1199#:~:text=DOI%3A-,https%3A//doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i5.1199,-Palabras%20clave%3A

Lozada, A. y Valencia, M. (2024). Desregulación Emocional y su Relación con la Autoeficacia en Adolescentes. *Tesla Revista Científica, 3*(2), 1-13. https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e262

Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., Lombas, A. & Jiménez, T. (2020). Spanish Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ - CA): Introducing the ERQ -SpA. *Journal of Research on Adolescence, 30*, 55–60. https://doi.org/10.1111/jora.12465

Martínez, M., Hernández, M. y Hernández, M. (2014). *Psicometría.* Alianza. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/16586

Master, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. En J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 235-263). Cambridge University Press.

McLaughlin K., Garrad M. & Somerville L. (2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues Clin Neurosci, 17*(4), 403-410. https://dx.doi.org/10.31887%2FDCNS.2015.17.4%2Fkmclaughlin

McRae, K. & Gross, J. (2020). Emotion Regulation. *Emotion, 20*(1), 1-9. http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703

Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PLOS ONE, 14*(8), 1-8. https://doi:10.1371/journal.pone.0220688

Mejía, E. (2020). *Autoeficacia académica, autoeficacia de aprendizaje autorregulado, sexo, estrato socioeconómico y rendimiento académico en alumnos de centros educativos de Lima Metropolitana.* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15516

Meza, D. (2019). *Regulación Emocional en adolescentes del colegio Príncipe de Asturias-Villa El Salvador, Lima 2018.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/4220/TRABSUFICIENCIA_MEZA_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Desarrollo Persona, Ciudadanía y Cívica 3a.* https://issuu.com/roggertemoche/docs/desarrollo-personal-ciudadania-Secu_74dcedfcad959f

Ministerio de Educación (2019). *Guía para la intervención de las instituciones educativas frente a las situaciones de violencia entre estudiantes.* https://pcr.dreapurimac.gob.pe/manual_con_esc/Protocolo%20de%20atenci%C3%B3n%20de_Violencia_Entre_Estudiantes.pdf

Ministerio de Educación (2020). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019.* http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf

Ministerio de Salud (2019). *Situación de Salud. Villa El Salvador 2019.* https://www.dge.gob.pe/portal/docs/asis-lima-

2019/CD_MINSA/DOCUMENTOS_ASIS/ASIS_DISTRITO%20VILLA%20EL%20SALVADOR.pdf

Ministerio de Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19. Estudio en línea-Perú 2020.* https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf

Muelle, L. (2016). Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según PISA 2012, *Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 43*(79), 9-45. https://doi.org/10.21678/apuntes.79.865

Muiños, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación en Psicología social, 7*(1). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html

Municipalidad de Villa El Salvador (2020). *Plan de Acción distrital de seguridad ciudadana de Villa El Salvador 2020.* https://www.munives.gob.pe/WebSite/seguridad/2020/codisec_pla_a_2020.pdf

Municipalidad de Villa El Salvador (2023). *Plan de Acción distrital de seguridad ciudadana de Villa El Salvador 2020.* https://www.munives.gob.pe/WebSite/seguridad/2023/codisec_plan_2023.pdf

Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la educación,* (55), 6-40. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007

Navarro, G., González, M-G. y Flores-Oyarzo, G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 12*(1), 205-224. https://www.researchgate.net/publication/334173559_Diferencias_por_sexo_en_el_niv

el_de_autoeficacia_percibida_en_una_muestra_de_estudiantes_de_la_Provincia_de_Concepcion_Que_papel_juegan_los_roles_de_genero_en_educacion

Navarro-Loli, J. y Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia académica en una muestra de adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education, 11*(53), 53-68. https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985

Navarro, J., Vara, M., Cebolla, A. y Baños, R. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(1), 9-15. https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1

Nuñez, J. y Pienda, J. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico.* Universidad de Oviedo.

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2019). *Evaluación PISA 2018.* [Diapositiva de PowerPoint]. Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol, 35*(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Pachas, E. (2023). *Regulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa del Callao, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/120335/Pachas_CE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pajares, F. (1996). Self.Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta, 9*(21), 185–219. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7101317.pdf

Palma, G. y Barcia, M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias, 6*(2), 72-100. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207

Papalia, D. y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano.* McGrawHill.

Peralbo, M., Sánchez, J. y Simón, M. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje, 9*(35), 37-45. https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822127

Power, M. & Dalgleish, T. (2016). *Cognition and Emotion. From Order to Disorder.* Psychology Press.

Portilla, K. (2018). *Autoeficacia y rendimiento académico en alumnos de 1° y 2° año de secundaria de un colegio privado de Lima.* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martin de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4581

Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (2013). *El alto Rendimiento Escolar para Beca 18* [Archivo PDF]. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/AltoRendimiento_B18.pdf

Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas, 11*(1), 29-46. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004

Quevedo, E. (2003). *Colegio-Universidad: Rasgos de continuidad. Rendimiento académico.* Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/70858/Colegio-universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reina, M., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education, 2*(1), 55-69. https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435

Resolución Ministerial 531 de 2021 [Ministerio de Educación]. Que declara aprobar las Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. 23 de diciembre del 2021. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2652127/RM%20N%C2%B0%20531-2021-MINEDU.pdf.pdf?v=1640538170

Rojas-Andrade, R., Montt, M., Larraguibel, M., Halpern, M., Pi Davanzo, M. y Aldunate, C. (2021). Experiencias emocionales negativas durante el cierre de las escuelas por COVID-19 en una muestra de estudiantes en Chile. *Terapia Psicológica, 39*(2), 273-289. https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v39n2/0718-4808-terpsicol-39-02-0273.pdf

Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12* (3), 389-403. https://www.researchgate.net/publication/266153599_Autoestima_en_la_adolescencia_Analisis_y_estrategias_de_intervencion/link/5b4ef3ceaca27217ff9f1320/download

Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 147-162. https://revistas.um.es/rie/article/download/303391/254371/1199161

Rodríguez, L., Russián, G. y Moreno, J. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, *5*(10), 25-44. https://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/autorregulacion-emocional-actitudes.pdf

Sánchez, H. y Reyes, C. (2021). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Ricardo Palma.

Sánchez, S. (2018). *La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo.* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M., Moliner, A. & Morales-Murillo C. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*(946), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946

Save the Children (25 de julio de 2022). Más de 17 mil casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes se han reportado durante 2022. *Save the Children.* https://www.savethechildren.org.pe/noticias/mas-de-17-mil-casos-de-violencia-contra-ninas-ninos-y-adolescentes-se-han-reportado-durante-2022/

Schober, P. & Boer, C. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia & Analgesia, 126*(5), 1763-1768. https://www.researchgate.net/publication/323388613_Correlation_Coefficients_Appropriate_Use_and_Interpretation

Sistema de Naciones Unidas en el Perú (2018). *Desafíos y Prioridades: políticas de adolescentes y jóvenes en el Perú.* https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Desafios_y_prioridades_politica_de_adolescencia_y_jovenes_Peru_-_ONU.pdf

Sistema de Naciones Unidas en el Perú (2 de marzo de 2023). Perú: maternidad en niñas entre 10 y 14 años creció 14% en 2022. *UNFPA.* https://peru.unfpa.org/es/news/per%C3%BA-maternidad-en-ni%C3%B1as-entre-10-y-14-a%C3%B1os-creci%C3%B3-14-en-2022#:~:text=Con%20ello%2C%20los%20embarazos%20en,173%20del%20C%C3%B3digo%20Penal%20Peruano

Torres, J. (2020). *Fiabilidad de las escalas: interpretación y limitaciones del Alfa de Cronbach* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/350590351_Fiabilidad_de_las_escalas_interpretacion_y_limitaciones_del_Alfa_de_Cronbach/link/60674db992851c91b19b8290/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 11*(2), 255-270. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204

Usán, P. & Quílez, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5715), 1-10. https://doi.org/10.3390/ijerph18115715

Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones, 20*(10), 20-23. https://doi.org/10.20882/adicciones.1213

Valentina, T., Nurcahyo, F. &Astiti, D. (2023). Self-efficacy and well-being of youth during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Salud Mental, 46*(4), 185-192. https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v46n4/0185-3325-sm-46-04-00185.pdf

Vilá, R., Torrado, M. y Reguant, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12*(2), 1–10. https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2019.12.222704

Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706. https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.00*9*

ANEXOS

Anexo A

Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA)

CC BY-NC-SA

Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos. CC BY-NC-SA incluye los siguientes elementos:

POR: el crédito debe ser otorgado al creador.
NC: Sólo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse en los mismos términos.

Anexo B

Autorización para la utilización de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

VNiVERSiDAD D SALAMANCA

facultad de Psicología
VNiVERSiDAD DE SALAMANCA

Para: CLAUDIA RITA SOFIA OCHANTE HUAROTO
Asunto: Autorización para hacer uso de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Estimada Claudia, muchas gracias por tu interés en el uso de la EAPESA. En respuesta a tu email del 21 de octubre de 2021, en el que solicitas autorización para utilizar esta escala de la que soy único autor, te comunico que es un placer para mí que hagas uso de ella, por lo que explícitamente manifiesto mi autorización para que la utilices en tu investigación.

Un cordial saludo

[redacted]

David L. Palenzuela

Anexo C

Carta de presentación dirigida al director

Lima, 11 de abril del 2022

Sr.

[redacted]

Director de la I.E. [redacted]

Presente. -

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un cordial saludo y a la vez solicitar su permiso para que la srta. **Claudia Rita Sofía Ochante Huaroto** (Nro. de matrícula 17180132), estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, realice la recolección de datos de su trabajo de tesis que viene realizando bajo mi asesoría, para la obtención del título profesional de Psicóloga.

El título del proyecto de tesis es: Regulación emocional y Autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico-Villa El Salvador, por lo que se requiere aplicar la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el Cuestionario de Regulación emocional (ERQ-CA) a los estudiantes del 3ro, 4to y 5to año de secundaria.

Agradezco de antemano las facilidades que se le pueda brindar a la Srta. Ochante en la institución educativa que usted dirige dignamente. Sin otro particular, permítame expresarle mis saludos cordiales y deseos de éxito en su gestión.

Atentamente,

_____

Dra. Carmen Leni Alvarez Taco

[redacted]

Docente Principal de la Facultad de Psicología
UNMSM

Anexo D

Asentimiento informado

Evaluación de características personales de estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria

Estimado estudiante:

Mi nombre es Claudia Rita Sofia Ochante Huaroto. Me es grato dirigirme a ti con la finalidad de solicitar tu apoyo en el llenado del presente formulario; ya que me encuentro realizando una investigación que nos ayudará a conocer más sobre las características de los adolescentes, de tal forma que nos permita apoyar a quien lo requiera.

Antes de comenzar cabe resaltar lo siguiente:

- Tu participación es voluntaria. Te solicitamos responder a las preguntas de dos cuestionarios breves cuya duración total es de 8 a 10 minutos.
- La información recolectada es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sea para la presente investigación.
- Al haberle informado sobre los puntos anteriores, hacemos la siguiente pregunta, para así obtener tu asentimiento informado.

¿Acepto participar en la investigación?

SÍ	NO

Anexo E

Cargas factoriales del Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (ERQ-CA)

Factor	Indicador	Estimación	SE	Z	*p*	Estimación estandarizada
Reevaluación cognitiva	Item 1	0.926	0.1020	9.08	< .001	.667
	Item 3	0.673	0.1034	6.52	< .001	.489
	Item 5	0.444	0.1086	4.09	< .001	.307
	Item 7	0.706	0.0921	7.67	< .001	.563
	Item 8	0.760	0.0976	7.79	< .001	.566
	Item 10	0.769	0.1082	7.11	< .001	.526
Supresión emocional	Item 2	1.154	0.107	10.78	< .001	.738
	Item 4	1.068	0.106	10.03	< .001	.678
	Item 6	1.017	0.105	9.69	< .001	.674
	Item 9	0.650	0.112	5.80	< .001	.419

Nota: SE = Desviación Estándar, Z = Puntuación estándar, *p* = valor de probabilidad.

Anexo F

Carta de presentación y documento para la evaluación de expertos

Lima, XX de XXX del 2021

Doctor.

Nombres y Apellidos completos

Presente.-

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo/la cordialmente. Mi nombre es Claudia Rita Sofia Ochante Huaroto, estudiante del décimo ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tengo el agrado de comunicarle que, actualmente, me encuentro desarrollando la tesis para la obtención de mi Título Profesional de Psicóloga, con el título *"Regulación emocional y autoeficacia académica en estudiantes del VII ciclo de EBR con alto y bajo rendimiento académico-Villa El Salvador"*, teniendo como asesora a la Dra. Carmen Leni Alvarez Taco.

En este sentido, considero necesaria la validación de uno de los instrumentos que utilizaré para mi investigación, siendo este: "Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)", mediante la evaluación de docentes investigadores y/o especialistas en el tema expuesto. Por tal motivo, le solicito a usted su colaboración en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente, las definiciones correspondientes, así como los ítems de la dimensión evaluada, de esta manera, usted podrá señalar si éstos se caracterizan por representar a dicha dimensión y contar con claridad en su redacción. En caso de considerar que pueden ser mejorados, sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, aprovecho la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi más alta estima.

Atentamente,

Claudia Rita Sofia Ochante Huaroto

Código: 17180132

Anexo G

Evidencias de validez de contenido por criterio de expertos

	Claridad			Coherencia			Relevancia		
Ítem	M	V de Aiken	Intervalo de confianza	M	V de Aiken	Intervalo de confianza	M	V de Aiken	Intervalo de confianza
1	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
2	3.83	0.94	0.74-0.99	3.83	0.94	0.74-0.99	4	1.00	0.82-1.00
3	3.83	0.94	0.74-0.99	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
4	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
5	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
6	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
7	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
8	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
9	4	1.00	0.82-1.00	3.83	0.94	0.74-0.99	4	1.00	0.82-1.00
10	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00	4	1.00	0.82-1.00
Suficiencia de la prueba							4	1.00	0.82-1.00

Nota: M = Media, V de Aiken = Coeficiente de cuantificación de la relevancia de los ítems.

Anexo H

Cargas factoriales de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Factor	Indicador	Estimación	SE	Z	p	Estimación estandarizada
Factor I	Item 1	0.532	0.0432	12.31	< .001	.721
	Item 2	0.509	0.0457	11.13	< .001	.670
	Item 3	0.519	0.0463	11.23	< .001	.673
	Item 4	0.555	0.0465	11.93	< .001	.705
	Item 5	0.531	0.0572	9.27	< .001	.579
	Item 6	0.557	0.0505	11.02	< .001	.665
	Item 7	0.485	0.0495	9.82	< .001	.607
	Item 8	0.520	0.0487	10.67	< .001	.648
	Item 9	0.301	0.0571	5.27	< .001	.351
	Item 10	0.676	0.0493	13.70	< .001	.779

Nota: SE = Desviación Estándar, Z = Puntuación estándar, *p* = valor de probabilidad.