

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**RELACIÓN ENTRE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Neurociencia y Educación

MARIA PAOLA JIMENEZ DIAZ

Presidente: Colbert Martin Carlos Soto Rivera

Asesor: Julia Esther Rado Triveño

Lector 1: Gleny Secibel Jara Llanos

Lector 2: Elena Roxana Saona Betetta

Lima – Perú

Abril, 2026



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por JIMENEZ DIAZ Maria Paola, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Relación entre la autorregulación y desempeño académico en estudiantes de secundaria”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos respectivamente, declaramos que el producto académico de Maria Paola Jimenez Diaz ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 10% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 06 del mes de abril de 2026

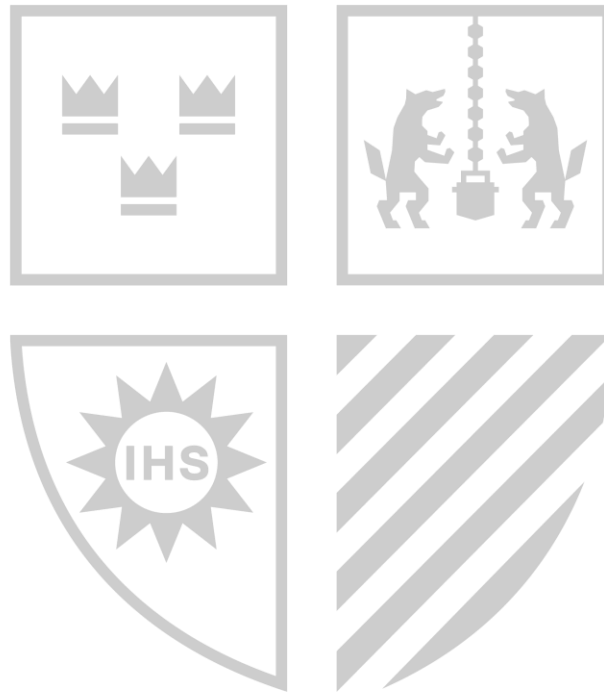
Atentamente,

Julia Esther Rado Triveño
Asesor

Mario Carlos Granda Rangel
Presidente

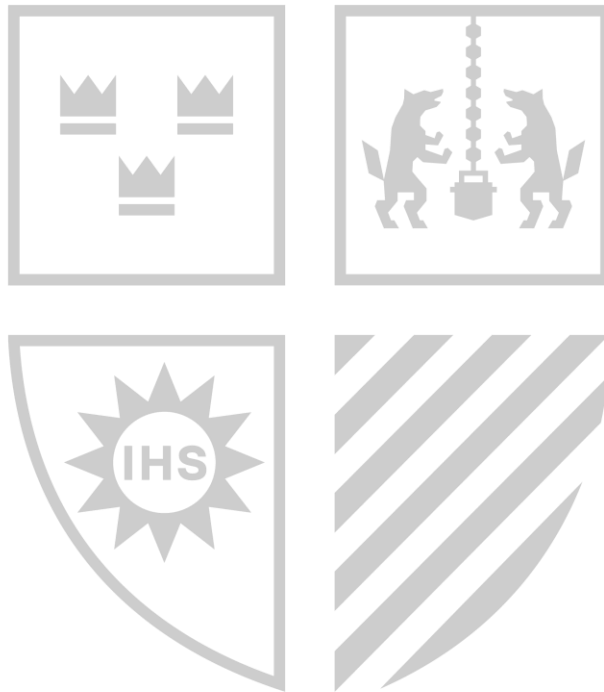
DEDICATORIA

A mis hijas, padres y a quienes participaron en esta investigación.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a todos los estudiantes que participaron en la investigación, profesores y autoridades que apoyaron para el logro de la misma.



RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de un colegio de Arequipa. La muestra estuvo compuesta por 396 estudiantes varones, entre 13 y 17 años. Se utilizó el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ, Gross y Thompson, 2007) adaptado para el Perú (ERQP) y el promedio de notas del último bimestre. Los resultados evidenciaron que la variable autorregulación emocional no tiene una correlación estadísticamente significativa con el desempeño académico. Las variables se sustentan en el marco teórico de las neurociencias teniendo en cuenta las características del neurodesarrollo en la etapa de la adolescencia y lo que esto implica en su desempeño académico.

Palabras clave: adolescencia, aprendizaje, autorregulación, emociones, desempeño, neurociencias

ABSTRACT

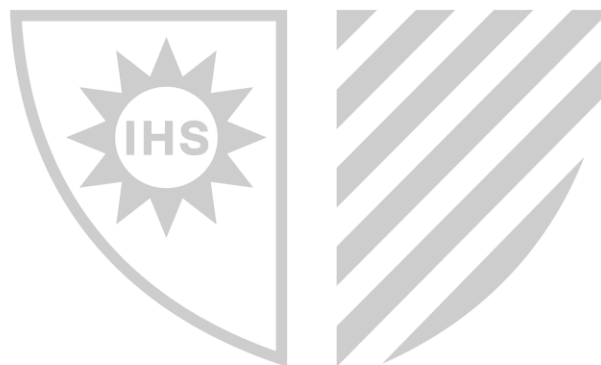
The objective of the study was to determine the relationship between emotional self-regulation and academic performance in private high school students from a school in Arequipa. The sample was made up of 396 male students between 13 and 17 years old. The Emotional Self-Regulation Questionnaire (ERQ, Gross & Thompson, 2003) adapted for Peru (ERQP) and the grade average for the last bimester. The results showed that the emotional self-regulation variable does not have a statistically significant correlation with academic performance. The variables are based on the theoretical framework of neurosciences, taking into account the characteristics of neurodevelopment in the stage of adolescence and what this implies in their academic performance.

Keywords: adolescence, learning, self-regulation, emotions, performance, neurosciences

TABLA DE CONTENIDOS

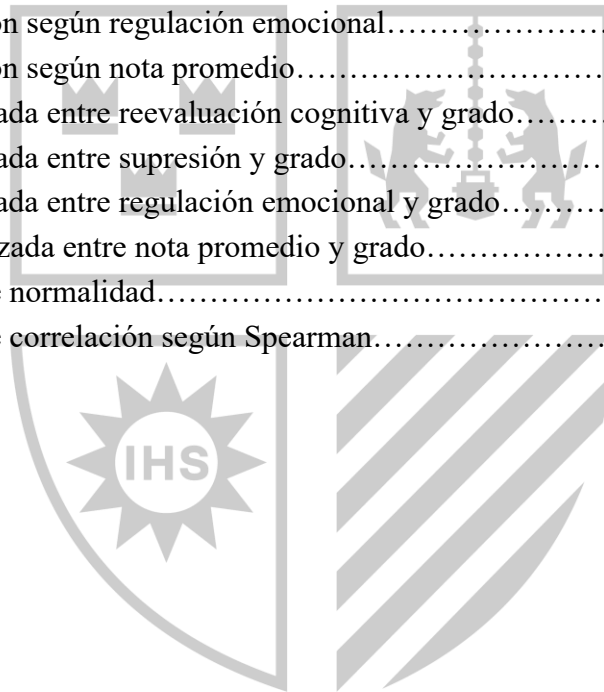
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	16
1.1. Definición de las emociones	16
1.1.1. Historia del concepto de las emociones.....	16
1.1.2. Cerebro y emociones	17
1.1.3. Emociones y su conexión con otras funciones cognitivas.....	18
1.1.4. Funciones de las emociones.....	18
1.1.5. Importancia de las emociones.....	19
1.2. Bases neurobiológicas de las emociones	20
1.3. Regulación emocional.....	24
1.4. La adolescencia.....	26
1.4.1. Relación entre las emociones y la adolescencia	27
1.4.2. Problemática actual relacionada a las emociones en la adolescencia.....	28
1.5. Modelo de Gross de regulación emocional.....	29
1.6. Rendimiento académico.....	31
1.6.1. Factores intervinientes en el rendimiento académico	33
1.7. El aprendizaje	33
1.7.1. Componentes pedagógicos del proceso de aprendizaje.....	34
1.7.2. El aprendizaje desde una mirada de las Neurociencias	36
1.7.3. Mecanismos cerebrales del aprendizaje.....	38
1.8. Desempeño académico y currículo	40
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	43
2.1. Tipo de estudio.....	43
2.2. Población y muestra.....	43
2.3. Objetivos.....	43
2.3.1. Objetivo general.....	43
2.3.2. Objetivos específicos	43
2.4. Hipótesis	44

2.4.1. Hipótesis general.....	44
2.5. Variables	44
2.5.1. Definiciones conceptuales y operacionales de la variable regulación emocional	44
2.5.2. Definiciones conceptuales y operacionales de la variable rendimiento académico	45
2.6. Recolección de la información	45
2.6.1. Instrumento de evaluación de autorregulación emocional - ERQ	46
2.6.2. Procedimiento	47
2.6.3. Análisis	47
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	49
3.1. Características sociodemográficas de la población	49
3.2. Resultados	52
3.3. Discusión de resultados	57
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	75



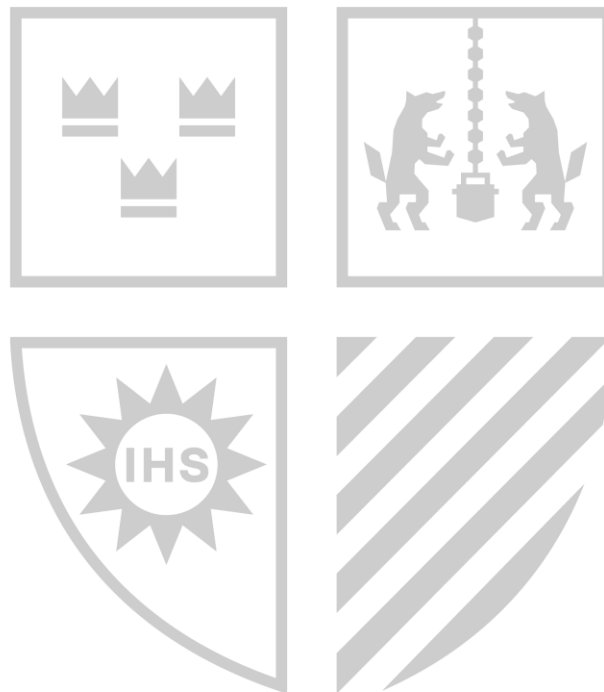
ÍNDICE DE TABLAS

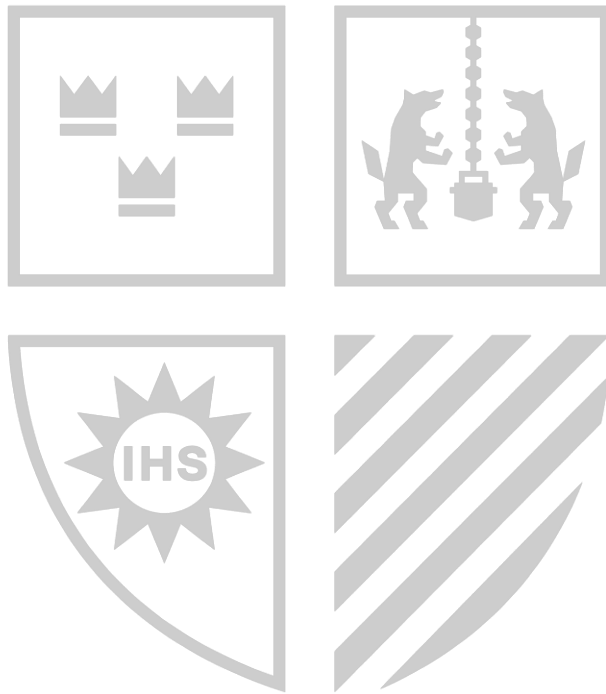
Tabla 1: Distribución según edad.....	49
Tabla 2: Distribución según grado.....	50
Tabla 3: Distribución según reevaluación cognitiva.....	50
Tabla 4: Distribución según supresión.....	51
Tabla 5: Distribución según regulación emocional.....	51
Tabla 6: Distribución según nota promedio.....	52
Tabla 7: Tabla cruzada entre reevaluación cognitiva y grado.....	53
Tabla 8: Tabla cruzada entre supresión y grado.....	54
Tabla 9: Tabla cruzada entre regulación emocional y grado.....	55
Tabla 10: Tabla cruzada entre nota promedio y grado.....	56
Tabla 11: Prueba de normalidad.....	57
Tabla 12: Prueba de correlación según Spearman.....	58



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Relación de los elementos del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.....	35
Figura 2: Niveles de logro de aprendizaje.....	41





INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional da mucha importancia a la regulación de las propias emociones; ya que de nada sirve conocerlas y no poder manejarlas de forma adaptativa. Con esto, se mantendría un balance psicológico constante gracias a un *feedback* de control que permita al cuerpo el equilibrio emocional. Pero, en muchas circunstancias esto no funciona, debido a diferentes factores como la ansiedad, depresión, condiciones de vida, entre otros (López, 2000).

Según la Organización Mundial de la Salud (2024), uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años sufre algún tipo de trastorno mental. La depresión, la ansiedad y los trastornos de comportamiento se encuentran entre las principales causas de enfermedad y discapacidad en los adolescentes. Estas afecciones representan el 15% de la carga mundial de morbilidad en esta población. Además, refiere que la tercera causa de defunción en las personas de entre 15 a 29 años es el suicidio. Por ello, es de suma importancia considerar que cuando un trastorno mental no se trata, las consecuencias se expanden a todos los ámbitos limitando la posibilidad de llevar una vida plena.

Es así que, abordando la población adolescente observada en los departamentos de psicología dentro de las instituciones educativas, llama la atención las reacciones emocionales manifestadas a través de conductas inadecuadas, desadaptativas, algunas de ellas alarmantes, tales como inadecuado control de impulsos e ira, constantes crisis de desequilibrio emocional, falta de motivación para la vida, conductas de riesgo, problemas asociados a la disfuncionalidad familiar, problemas vinculados a la convivencia con sus pares, poca capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones, incremento de la violencia, entre otros (OMS, 2024). Entonces, es de suma importancia perfilar y mejorar la formación educativa enfocándonos en el cerebro emocional del adolescente.

Por eso, como todo lo descrito anteriormente es importante e influyente en la vida del adolescente y se tiene pocos datos de estudios enfocados al análisis del mundo emocional del adolescente, sobre todo de su autorregulación vinculada al desempeño

académico dentro de las instituciones educativas, el presente trabajo de investigación buscará indagar sobre ello, sabiendo que las emociones y el conocimiento están entrelazados e involucran una interacción entre cuerpo y mente (Damasio, 2000), respondiendo así a la línea de investigación sobre el desarrollo socioemocional. Con ello, la pregunta de investigación es: ¿Cuál es la relación que existe entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en los adolescentes de secundaria pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Arequipa?

Para responder a la pregunta planteada se basará la respuesta en los conocimientos que se tienen sobre Neurociencias; ya que la neurociencia afectiva revela que la mente se encuentra influenciada por una interdependencia del cuerpo y del cerebro; en consecuencia, estos se encuentran involucrados en el aprendizaje (Immordino –Yang & Damasio, 2007). Siguiendo la línea planteada en el presente trabajo de investigación, se desea obtener resultados acerca de la autorregulación emocional y rendimiento académico en los estudiantes adolescentes para observar cómo estas variables se relacionan y así se podrá responder a las problemáticas planteadas, apoyados en los hallazgos desde la neurociencia que nos sugiere no divorciar las emociones del pensamiento porque las emociones son procesos fisiológicos y cognitivos que involucran el cuerpo y la mente (Damasio, 2000).

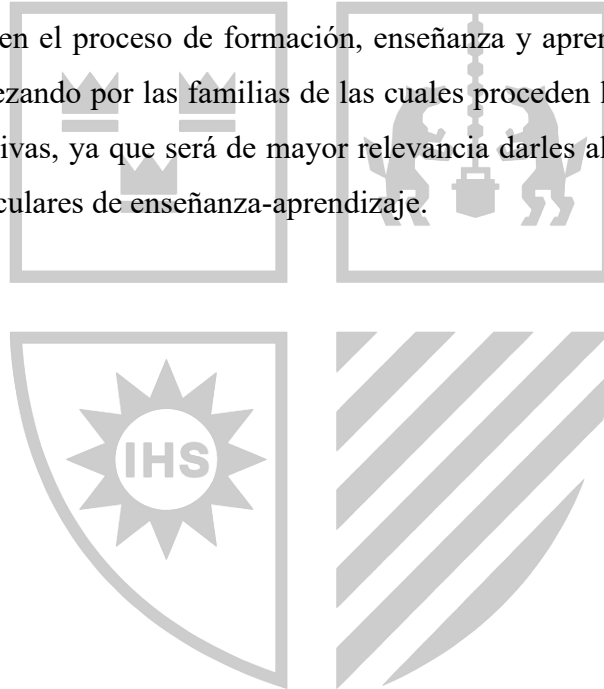
El nuevo conocimiento a adquirir contribuirá a obtener evidencia científica para que pueda ser utilizada en el desarrollo socioemocional, en el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje principalmente de los adolescentes, teniendo en cuenta que en la educación secundaria se encuentra la mayor población de adolescentes, lo que da una idea de la prevalencia de factores emocionales (OMS, 2024) y psicosociales asociados al rendimiento académico.

Los alcances neurocientíficos sustentan que por medio de la regulación y la incitación de la atención (Posner y Rothbart, 2005), la motivación y la evaluación de posibles resultados cognitivos y sociales, la emoción sirve para facilitar el reclutamiento de redes cerebrales del estudiante que apoyan el desarrollo de las habilidades. Es precisamente, en los colegios donde se puede realizar labor de prevención, formación, implementar programas de desarrollo socio emocional que ayuden a los adolescentes en

el manejo de autorregulación de emociones y las sepan vincular con los procesos de aprendizaje.

Los educadores saben, por sus estudios, que el pensamiento y el aprendizaje, al igual que los procesos emocionales y cognitivos de manera simultánea, no se llevan a cabo en un ambiente aislado, sino en contextos sociales y culturales (Fischer y Bidell, 2006). Por ello, toda persona involucrada en la educación debe conocer acerca de las emociones, reconocerlas en sí misma y en los demás, percibir las en sus diferentes formas de expresión, aprender y practicar habilidades de regulación emocional y social.

Los beneficiarios directos de este proceso de investigación son los adolescentes. De forma indirecta son todos aquellos quienes tengan vinculación con los mismos, como son los implicados en el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje académico, la sociedad en sí empezando por las familias de las cuales proceden los adolescentes y las instituciones educativas, ya que será de mayor relevancia darles alcances para reajustar las propuestas curriculares de enseñanza-aprendizaje.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Definición de las emociones

1.1.1. Historia del concepto de las emociones

A lo largo de la historia desde diferentes disciplinas se ha estudiado a las emociones. En la edad moderna, Descartes (2006) definió las emociones como pasiones que fluctúan en los pensamientos y percepciones; fue el primero en señalar en el cerebro la glándula pineal como el lugar donde reside el alma y las emociones, y que estas últimas surgen de alteraciones de espíritus animales que habitan en el cuerpo.

Spinoza (2015) acotó que se trataba de una sola sustancia, la que era sustancia pensante y la sustancia extensa, por lo tanto, la emoción, razón y el cuerpo, pertenecerían a la misma naturaleza, concluyendo en su hipótesis que existían dos estados: alma y cuerpo, pero ambos eran parte de una sola realidad. Así, por esta época existió el dualismo de cuerpo y mente, y razón y emoción; precisamente se empieza también la investigación por las disciplinas de la psicología, psicoanálisis, biología y medicina.

En la actualidad, gracias al desarrollo de la tecnología y la ciencia, existen nuevas formas de exploración de los estados funcionales del cerebro y circuitos neuronales de los procesos más complejos, dentro de ellos, la investigación en el campo de las emociones. Es así que se tiene mayores aportes por medio de las técnicas de neuroimagen las cuales permiten observar la integración neuronal entre los procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos, favoreciendo al mejor entendimiento sobre las respuestas neurobiológicas del cuerpo humano, especialmente cuando las personas nos enfrentamos a diversas situaciones y somos receptores a varios estímulos (Ensuncho y Aguilar, 2023). Por ello, es necesario saber cómo funcionan estas emociones en nuestro cuerpo donde el cerebro cumple una función principal.

1.1.2. Cerebro y emociones

Adolphs (2004) postula entender las emociones desde fundamentos neuronales que predisponen a cambios fisiológicos y comportamentales, que generalmente van acompañados de sentimientos. Encontramos relación de la postura de Adolphs con lo que señalaba MacLean (1952) haciendo una revisión a los estudios anteriores, consideraba al sistema límbico como el sustento neuronal de la emoción. Postuló la existencia de tres cerebros independientes; el cerebro más primitivo, cerebro reptiliano o *R-Complex* (tronco cerebral y cerebelo); el cerebro límbico, antiguo cerebro de los mamíferos o paleomamífero; y el cerebro neomamífero o neocórtex. Estos cerebros se encontraban interconectados por redes neuronales, pero constantemente parecieran funcionar de manera autónoma con sus capacidades y comportamientos distintivos, es decir que, de las funciones básicas instintivas de supervivencia y reproductivas se ocupaba el cerebro reptiliano; el cerebro límbico estaba a cargo de las emociones; y, el neocórtex se ocupaba de los procesos racionales e intelectuales (MacLean, 1990).

En adelante el sistema límbico se asoció a las respuestas emocionales e impulsos motivacionales, involucrando a estructuras cerebrales como el hipotálamo, la amígdala, el hipocampo, área prefrontal, cerebelo y el septum (Dror, 2001; RajMohan y Mohandas, 2007). Baars y Gage (2010) involucraron nuevas áreas neuronales como la circunvolución cingulada, la circunvolución parahipocámpal, el estriado ventral y núcleo accumbens.

Las investigaciones en neurociencia han demostrado que los postulados de Maclean, sobre las estructuras cerebrales centrales para el sistema límbico no son tan fundamentales; el cerebelo, tálamo, área prefrontal e hipocampo no siempre se asocian al sistema límbico, a pesar que estén relacionadas con respuestas emocionales (Guyton y Hall, 2016). A la vez, otras estructuras como la sustancia gris periacueductal tiene un rol protagónico en las emociones, se pensó por estos hallazgos que se había encontrado las bases neuronales de las emociones en el cerebro; pero las investigaciones de la neurociencia cognitiva dieron mayor prioridad a sus estudios que a los de aspectos emocionales (Le Doux, 2000). Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que las emociones están inmersas en la vida del hombre en cuanto aspecto se desenvuelva. Y como lo postula la Neurociencia, el cerebro se convierte en una red interconectada donde emoción y razón trabajan juntas, es decir no como cerebros separados.

1.1.3. Emociones y su conexión con otras funciones cognitivas

Los estudios sobre las emociones siguen en avance y la neurociencia está brindando mayores aportes que favorecen el manejo de las mismas; referimos algunos alcances más sobre la actuación de las emociones, así tenemos por ejemplo a Lazarus (2000) quien considera que las emociones son las respuestas que se suscitan respecto a las metas de la vida, en el sentido que las mismas intervienen en los procesos cognitivos.

El estudio de las emociones, aunque puede rastrearse hasta el pensamiento filosófico occidental, encontró en Darwin un defensor de su importancia en el ámbito científico. Este autor las consideró como mecanismos adaptativos que permiten al individuo reaccionar de manera rápida y eficaz ante las variaciones del entorno. Desde ese momento, las emociones comenzaron a ser objeto de investigaciones científicas sistemáticas, siendo conceptualizadas como manifestaciones instintivas, heredadas de los mamíferos ancestrales (no adquiridas) y cuya expresión desempeña un papel comunicativo entre los miembros de una misma especie (LeDoux, 2021; Šimić et al., 2021).

1.1.4. Funciones de las emociones

Desde lo propuesto anteriormente, las emociones desempeñan tres funciones fundamentales: 1) una función adaptativa, ya que moviliza la energía necesaria para llevar a cabo acciones orientadas a objetivos específicos; 2) una función social, porque expresan el estado emocional y las intenciones propias, además de facilitar la predicción de los estados y las intenciones ajenas, tanto de manera verbal como no verbal; y 3) función motivacional, puesto que preparan al organismo para la acción, energizando conductas. Así, las emociones proporcionan información sobre uno mismo y el entorno, orientando sobre las acciones a seguir o evitar en la vida, ya que lo que resulta placentero, gratificante y seguro impulsa al individuo a acercarse y buscar esos estímulos, mientras que lo que es desagradable, dañino, aversivo o peligroso lo lleva a defenderse o a eludirlo (Fernández-Abascal, 1997; Hess & Fischer, 2014).

Las emociones se consideran universales e innatas, manifestándose de manera distintiva durante los primeros seis meses de vida. Estudios transculturales han evidenciado patrones característicos en la expresión emocional y el reconocimiento (Scherer & Ekman, 2014; Šimić et al., 2021). Ciertas investigaciones han demostrado que

las lesiones en la corteza somatosensorial derecha (homúnculo sensorial) provocan déficits en la capacidad de reconocer las emociones a través de expresiones faciales y vocales (Gordillo et al., 2020).

Aunque se discute cuántas y cuáles son las emociones fundamentales, LeDoux (2021), comúnmente menciona las siguientes: 1) la alegría, manifestación del éxito; 2) el enojo, cuando una persona se encuentra bloqueada en la consecución de un objetivo; 3) la tristeza, que surge ante la pérdida o el fracaso, la separación física o psicológica, la decepción y situaciones de indefensión; 4) el miedo, que actúa como una señal emocional de advertencia ante la posibilidad de un daño físico o psicológico. Siendo la manifestación de todas, una forma importante de expresión ante las diferentes situaciones de la vida.

1.1.5. Importancia de las emociones

La emoción se ha convertido en un tema de gran importancia en las investigaciones de neurociencia, orientadas a profundizar su entendimiento y comprensión, dada su relevancia en la experiencia y el desarrollo humano (Dukes et al., 2021). En este contexto, la Neurociencia Afectiva es la disciplina que también investiga el sustrato neural de las emociones, utilizando principios, métodos y técnicas de diversas áreas científicas relacionadas, como la neurociencia cognitiva, la psicobiología, la psiquiatría y la psicología, entre otras (Silva, 2019).

Gross (1999) identifica a la emoción como la respuesta de múltiples componentes que implica cambios en la experiencia subjetiva, la expresión conductual y la fisiología, que ocurre como respuesta a la evaluación de un estímulo externo o interno, y que ayuda a adaptarse a las demandas del entorno. Identifica tres características fundamentales de las emociones: 1) la emoción se genera cuando un individuo se enfrenta a una situación que considera relevante para sus metas, siendo el significado que le otorga el factor que desencadena la emoción; 2) los cambios en los diversos sistemas relacionados con las emociones son, en general, no lineales, lo que implica que pueden ser alterados y modulados de diversas maneras; y 3) las emociones son complejas, lo que significa que son fenómenos que afectan al cuerpo en su totalidad e involucran transformaciones en la experiencia subjetiva (el componente cognitivo de la emoción, que se refiere a la interpretación personal de los cambios fisiológicos, a través de la cual se identifica la emoción), en el comportamiento (la conducta vinculada a una emoción específica que

conduce a la expresión emocional, ya sea de forma verbal o no verbal) y en la fisiología tanto central como periférica (todas las reacciones físicas que se manifiestan en el cuerpo, provocadas por el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino) (Bisquerra-Alzina, 2016; Gross, 2012; Gross & Thompson, 2007).

En términos generales, las emociones se describen como fenómenos complejos y multidimensionales que ejercen una notable influencia sobre el comportamiento humano y su adaptación al entorno (Singh et al., 2021). No obstante, el estudio de las emociones ha estado marcado desde sus inicios por el debate y la controversia, existiendo múltiples conceptualizaciones, lo que se debe probablemente a su complejidad conceptual, a las dificultades empíricas vinculadas a su análisis y a la variedad de metodologías utilizadas para su estudio (Dukes et al., 2021; Silva, 2019).

1.2. Bases neurobiológicas de las emociones

Las primeras aproximaciones de las bases neurobiológicas de las emociones tienen su origen en Walter Cannon, quien otorgó mayor relevancia a la activación central. El sistema nervioso periférico autónomo está en relación con la expresión de las emociones, ya que su activación se origina en las neuronas talámicas, que cumplen dos funciones esenciales (activación de músculos y vísceras; y, proporcionan retroalimentación informativa a la corteza cerebral). En cambio, la teoría de James, sostiene que los cambios corporales preceden a la emoción. Este enfoque sobre el proceso emocional se conoce comúnmente como "Teoría de la Emergencia", ya que postula la existencia de un sistema general de defensa que prepara al organismo para enfrentar situaciones adversas a través de conductas de lucha y huida, y se relaciona con un sistema de procesamiento de arriba hacia abajo (Guedes-Gondim & Álvaro-Estramiana, 2010; Šimić et al., 2021).

La teoría sobre las emociones de Papéz sostiene que las emociones son provocadas por un circuito que abarca tanto estructuras subcorticales (como el tálamo, el hipotálamo, los cuerpos mamilares, el giro cingular, la amígdala, el septum, el bulbo olfativo y el hipocampo) como corticales, formando tres trayectorias (responsables de regular, relacionadas con los movimientos y sensaciones de las respuestas emocionales). MacLean, aborda la teoría del cerebro triuno (perspectiva evolutiva), lo divide en tres capas: el cerebro reptiliano, localizado en la parte más baja del prosencéfalo, abarcando

los ganglios basales, el tronco del encéfalo, el cerebelo y el bulbo raquídeo, responsable de respuestas instintivas, innatas y automáticas relacionadas con la supervivencia: respiración, sueño, reproducción y búsqueda de alimento; el cerebro mamífero antiguo o sistema límbico asentándose estructuralmente sobre el cerebro reptiliano, incluyendo amígdala, hipocampo, fórnix, estría terminal y corteza cingulada, responsable de la conservación de la especie, las emociones básicas, las respuestas de lucha o huida y el condicionamiento clásico y operante; y, el cerebro mamífero nuevo o neocórtex, ocuparía el 85 % del volumen cerebral, responsable de las estrategias racionales y de la capacidad verbal (Barrios Tao & Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020; Gordillo et al., 2020).

La amígdala es reconocida como una estructura del sistema límbico estrechamente relacionada con los procesos de aprendizaje, memoria, en la manifestación de respuestas fisiológicas y conductuales ante estímulos percibidos como amenazantes, convirtiéndose en un elemento clave en el circuito neuronal y en la experiencia consciente del miedo (LeDoux, 2021).

Las perspectivas biologicistas de las emociones contribuyeron en la comprensión de los fundamentos neurobiológicos de la emoción; sin embargo, permanecía la idea de que esta es una función cerebral que se limita exclusivamente a áreas subcorticales. Con los estudios de la neurociencia, se entiende que el cerebro emocional abarca una red compleja de estructuras interconectadas, lo que ha llevado a la observación de que la respuesta emocional se distribuye en diversas regiones de la corteza cerebral (Silva, 2019).

Las teorías cognitivas de la emoción, sugieren que la activación fisiológica es un componente necesario, pero no suficiente, porque tendría que haber una evaluación cognitiva previa del estímulo. Lazarus, Arnold, Oatley y Ortony son investigadores que apoyan el involucramiento de la esfera cognitiva en las emociones, sostienen que las emociones son el resultado de evaluaciones específicas que realiza el individuo en relación con su entorno, en función de su bienestar (Guedes-Gondim & Álvaro-Estramiana, 2010; Nussbaum, 2008).

De acuerdo con esta interpretación, la evaluación precede a la emoción, lo que implica que las emociones son el producto de procesos cognitivos (Šimić et al., 2021). Schachter y Singer proponen una teoría fisiológica - cognitiva de la emoción conocida

como “Teoría de los dos componentes”, que combina una perspectiva tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba; sostienen que el *feedback* fisiológico al que se refería James es un indicador significativo de que algo está ocurriendo, aunque no determina la emoción experimentada en una situación específica. Las interpretaciones cognitivas de los estados físicos, son las que generan las emociones, y estas estarán influenciadas por el contexto en el que se encuentre la persona (Barrios Tao & Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020; Guedes-Gondim & Álvaro-Estramiana, 2010).

Gross y Thompson (2007) presentan el "Modelo Modal de la Emoción", en el que sugieren que cuando una persona se enfrenta a una situación que considera significativa, esta situación capta su atención y es evaluada en función de sus motivaciones, necesidades o deseos. Esto da origen a una respuesta emocional que involucra diversos sistemas, provocando una serie de cambios en los ámbitos experiencial, conductual y fisiológico. Estas respuestas, a su vez, impactarán en la situación, modificándola. De este modo, el modelo sostiene que la emoción es un fenómeno multimodal, resultante de la interacción entre la persona y la situación que requiere su atención, la cual posee un significado particular para ella, generando una respuesta que es tanto coordinada como flexible (Feldman-Barrett et al., 2021).

LeDoux destaca la relevancia de la amígdala como núcleo del sistema límbico y su papel fundamental en el cerebro emocional. La amígdala es crucial en el condicionamiento del miedo y en diversas manifestaciones de comportamiento psicopatológico, si se daña es capaz de desactivar dicho condicionamiento. La amígdala no opera de manera aislada, sino que integra circuitos neuronales más amplios que incluyen sistemas sensoriales, el sistema motor, el hipocampo (que aporta información contextual) y la corteza prefrontal (CPF), la cual regula la reactividad de la amígdala; una hipofunción en esta área puede resultar en una hiperreactividad de la amígdala. Esta última contribuye a los circuitos del miedo de dos formas: de manera directa, al identificar amenazas a nivel inconsciente y al regular las respuestas conductuales y fisiológicas; e indirectamente, a través de los sistemas cognitivos, facilitando la aparición de un sentimiento consciente de miedo (Šimić et al., 2021).

Los circuitos corticales, en particular aquellos que involucran la CPF, son fundamentales para la comprensión y regulación de las experiencias emocionales conscientes, estableciendo así un vínculo entre los pensamientos y las emociones a través

de las conexiones entre la amígdala (y las estructuras límbicas) y el neocórtex. Investigaciones han demostrado que la actividad de la CPF se relaciona más directamente con el miedo consciente que la actividad de la amígdala, que está más asociada a respuestas fisiológicas. Investigaciones más recientes, que emplearon metodologías más avanzadas, hallaron que la estimulación eléctrica de la amígdala provocaba respuestas corporales, pero raramente resultaba en autoinformes de miedo. En cambio, la estimulación de diversas áreas de la CPF sí generaba informes de miedo y otras experiencias emocionales (LeDoux, 2021).

La conexión entre la corteza frontal y los sistemas emocionales del cerebro, conocidos como sistemas límbicos, se denomina red frontolímbica. Esta red actúa como un mecanismo de control consciente sobre las emociones. Investigaciones han demostrado que esta red es más robusta en individuos que practican la meditación de manera experta, lo que se relaciona con una mejor regulación emocional y bienestar, así como una reducción de los síntomas psicológicos y de la actividad de la amígdala. Se ha constatado que la respuesta de la amígdala a estímulos negativos es menos intensa en personas que han participado en programas de entrenamiento en *mindfulness*. Se argumenta que el control consciente de la atención fortalece la corteza prefrontal dorsolateral, lo que no solo beneficia el proceso cognitivo de la atención, sino también las funciones asociadas a esta región cerebral, tales como la planificación motora, la integración de la información somatosensorial, la gestión de las funciones ejecutivas y la regulación emocional de arriba hacia abajo (Díez & Castellanos, 2022).

En este contexto, Damasio (1996) argumenta que la interacción entre cognición y emoción se origina a partir de lo que él denomina "marcadores somáticos", que son un tipo particular de sentimientos generados por emociones secundarias. Estas emociones y sentimientos se han vinculado a través del aprendizaje. En otras palabras, en un determinado momento de la vida, ante una acción, se produjo una consecuencia que generó un estado emocional, ya sea positivo o negativo, y la persona puede anticipar que dicha consecuencia se repetirá en el futuro, dependiendo de la elección que realice. La activación de esta asociación no es consciente para el individuo y está relacionada con sensaciones viscerales asociadas a diversas emociones. Así, los marcadores somáticos se transforman en mecanismos de sesgo o señales de alerta automáticas que influyen en el proceso de toma de decisiones, limitando significativamente las opciones disponibles.

En pacientes que han sufrido lesiones en el lóbulo frontal, particularmente en la región ventromedial de la corteza prefrontal (como en el caso de Phineas Gage), estos individuos presentan serias dificultades para tomar decisiones y para llevar a cabo comportamientos orientados a objetivos, tanto personales como sociales, a pesar de que otras capacidades intelectuales, como la atención, la memoria de trabajo, la inteligencia general y el razonamiento, se mantienen en gran medida intactas. Por lo tanto, les resulta complicado planificar acciones diarias, establecer metas a corto y largo plazo, y participar en actividades familiares y sociales. Además, tienen dificultades para expresar emociones y experimentar sentimientos en contextos donde se espera que lo hagan. Al no poder integrar las emociones en la evaluación de situaciones complejas, les resulta difícil adherirse a las normas sociales y tomar decisiones que les beneficien (Simić et al., 2021). Con esto, podríamos decir que una desregulación emocional podría ser consecuencia de alguna lesión en esa área del cerebro. Un dato importante a considerar en la evaluación de esta capacidad.

1.3. Regulación emocional

Hervás y Vásquez (2006) definen la regulación emocional como un proceso inherente al ser humano que implica la activación de estados emocionales que al ser alterados dan lugar a la adopción de diferentes estrategias para su regulación y ajuste. En este contexto, las emociones están relacionadas con las necesidades de las personas, de tal manera que su expresión, cuando es interpretada de forma negativa, puede ocasionar perturbaciones en la vida del individuo, mientras que, si se manifiesta de manera positiva, puede favorecer su bienestar.

Gross (1998, 1999) conceptualizó la regulación emocional como un proceso a través del cual los individuos ejercen control sobre las emociones que experimentan, así como sobre el momento de su aparición y la manera en que se viven y se comunican.

La dificultad en la regulación emocional podría estar relacionada con el manejo inadecuado de los factores afectivos, los cuales influyen en las emociones, como por ejemplo la agresión y la ansiedad ante los exámenes, y la asignatura en la que se produce (Hattie, 2009). Sin embargo, otros factores afectivos también pueden causar afectación emocional, aunque no sea la agresión o la ansiedad específica. En estos casos, la

regulación emocional es la capacidad para regular respuestas emocionales, conductuales y cognitivas (Howse, Calkins, Anapolous, Keane, & Shelton, 2003).

Goleman, Boyatzis y McKee (2016) describen la autorregulación como un concepto y un sistema que puede ser regulado a través de tres dimensiones: cognición, motivación-afectos y comportamiento observable. Esto se refleja en los esfuerzos, tanto conscientes como inconscientes, que realiza un individuo para gestionar la intensidad y duración de sus emociones en función del momento en que surgen, lo que a su vez influye en su expresión (Gómez y Calleja, 2016). Por su parte, Shanker (2013) indica que la autorregulación abarca múltiples procesos, que involucran las áreas: biológica, emocional, cognitiva, social y prosocial.

La regulación emocional, según la definición propuesta por Gratz y Roemer (2004), se concibe como un constructo multidimensional que engloba una variedad de estrategias adaptativas que influyen en la experiencia y expresión de las emociones. Este concepto abarca la conciencia, la comprensión y la aceptación de las emociones, la capacidad de llevar a cabo comportamientos dirigidos a objetivos en situaciones de estrés emocional, así como el acceso a técnicas efectivas para la regulación emocional.

Una esfera que ha sido objeto de un análisis exhaustivo en lo que respecta a las competencias de regulación emocional es la inteligencia emocional. De acuerdo con el modelo de habilidades presentado por Brenner y Salovey (1997), la regulación emocional se clasifica como el nivel de habilidad más avanzado dentro de una jerarquía, dado que se fundamenta en los otros tres niveles que constituyen la inteligencia emocional: la identificación de emociones, la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento y la comprensión emocional.

Brenner y Salovey (1997) han centrado sus definiciones en el papel del individuo y su funcionamiento, examinando tres elementos clave: el temperamento, el afrontamiento y la autorregulación conductual. Desde estas perspectivas, la regulación emocional se define como la habilidad para gestionar de manera efectiva la activación emocional, lo que facilita un funcionamiento social adecuado al iniciar, mantener, modular o modificar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos relacionados con la emoción (Luna, 2010; Murphy et al., 1999).

La regulación emocional, fue definida por Thompson como el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos; se trata, por tanto, de procesos tanto externos como internos que son responsables de monitorear, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para alcanzar nuestras metas (Thompson, 1994, citado por Hervás y Jódar, 2008, p.139).

La investigación de Company et al. (2012) establece un vínculo entre la regulación emocional y el apoyo social. Estos autores observaron que los individuos con una red de apoyo social adecuada presentaban estrategias más efectivas para gestionar sus emociones. Por otro lado, Gumora y Arsenio (Citado en Gargurevich, 2008) señalan que una regulación emocional inadecuada puede acarrear consecuencias que dificulten al individuo reconocer lo pertinente en una situación o explorar otras opciones para la autorregulación emocional.

Kring y Werner (2004) señalan que la regulación emocional se ve comprometida cuando la respuesta emocional no se alinea con lo anticipado, lo que puede llevar a una reducción en las habilidades para el rendimiento laboral o impactar negativamente en las relaciones interpersonales, volviéndolas menos significativas. Por ello, es necesario considerar la edad o más específicamente la etapa de desarrollo humano en la que se encuentra la persona, porque ello también influenciará en la respuesta e incluso el tipo de respuesta que dará el individuo. Por ejemplo, una respuesta adolescente no podría ser igual a la respuesta de un adulto.

1.4. La adolescencia

Con lo expuesto anteriormente y en base al estudio de esta investigación, es necesario centrarnos en esta etapa de la vida, sobre todo porque es una etapa de desarrollo que se distingue por la organización biológica, cognitiva, emocional y social del individuo, la cual es culturalmente entendida como el proceso a través del cual el niño se alista para alcanzar la adultez (Susman & Rogol, 2009). Esta organización involucra muchos cambios a nivel de todos los aspectos mencionados que pueden generar que las respuestas emocionales de las que se ha venido hablando sean contrarias a las que se espera en una etapa diferente de la vida.

En el marco del proceso de organización y adaptación biológica se producen modificaciones en las estructuras cerebrales que participan en el procesamiento cognitivo, emocional y conductual. Según Martin y Ochsner (2016), la mejora progresiva de la conexión entre la corteza orbitofrontal y ciertas estructuras límbicas, como la amígdala, el hipocampo y el núcleo caudado, permite que las respuestas emocionales automáticas, sean cada vez más reguladas por la corteza prefrontal. Este fenómeno representa un avance significativo en el control cognitivo y en la inhibición de las emociones y conductas.

1.4.1. Relación entre las emociones y la adolescencia

Una característica notable del desarrollo emocional en la adolescencia, es la rápida maduración de áreas relacionadas con la respuesta afectiva, como la amígdala y el estriado ventral, mientras que la corteza prefrontal, que se encarga del control consciente, madura a un ritmo más pausado (Tamnes et al., 2013). Este desajuste alcanza su máxima expresión durante la adolescencia, lo que se asocia con la inestabilidad y reactividad emocional típicas de esta etapa (Casey, 2015). Sin embargo, la conexión funcional entre la amígdala y la corteza prefrontal, que permite reducir la activación de la amígdala y aumentar la actividad de la corteza prefrontal, se fortalece con el paso del tiempo, lo que contribuye a una mejor regulación emocional (Silvers et al., 2015; Stephanou et al., 2016).

En lo que respecta a las alteraciones en la cognición, existe un aumento constante en la rapidez del procesamiento de información, así como un desarrollo más avanzado de la función ejecutiva. Esta última, además de regular las respuestas impulsivas, promueve la atención selectiva y la capacidad de tomar decisiones (Shaffer & Kipp, 2007).

La adolescencia constituye una fase singular y fundamental que abarca desde los 10 hasta los 19 años, caracterizada por transformaciones físicas, emocionales y sociales. Esta etapa es esencial para el desarrollo y la consolidación de hábitos sociales y emocionales, incluyendo la adquisición de habilidades interpersonales, la resolución de conflictos y la regulación emocional, factores que son determinantes para el bienestar mental. Por lo tanto, es vital contar con un entorno propicio en el que el adolescente se sienta respaldado por su familia, la escuela y la comunidad (OMS, 2020).

La salud mental de los adolescentes en esta etapa está estrechamente relacionada con su capacidad para manejar sus emociones. Dado que la corteza prefrontal aún no ha alcanzado su madurez, es fundamental tener en cuenta los diversos riesgos a los que se enfrentan. En este sentido, la OMS (2020) señala que el estrés derivado de la adversidad, la presión social, la búsqueda de identidad, las dinámicas familiares, los desafíos escolares y las relaciones con sus compañeros, entre otros, puede afectar negativamente la salud mental de los adolescentes.

1.4.2. Problemática actual relacionada a las emociones en la adolescencia

A la luz de lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (2024) indica que una gran parte de los adolescentes experimentan trastornos emocionales con regularidad. La ansiedad se presenta como el trastorno más común en este grupo etario, especialmente entre los adolescentes mayores. Se estima que el 3,6% de los jóvenes de 10 a 14 años y el 4,6% de aquellos de 15 a 19 años padecen un trastorno de ansiedad. Además, se calcula que el 1,1% del primer grupo de edad y el 2,8% del segundo sufren de depresión.

Dado que estas emociones son difíciles de regular, lo que conlleva inherentemente esta etapa, pueden obstaculizar la asistencia escolar, el estudio y el cumplimiento de responsabilidades. En casos extremos, estas dificultades pueden llevar a los adolescentes a contemplar el suicidio. Este fenómeno se ha convertido en la tercera causa de muerte (OMS, 2024) entre los jóvenes de 15 a 19 años, lo que resalta la necesidad de estar atentos y actuar de acuerdo a sus requerimientos.

Según lo indicado por Gross y Jhon (2003) la regulación emocional se define como un proceso mediante el cual los adolescentes ajustan sus emociones con el fin de lograr metas y objetivos, adaptarse al entorno social y fomentar su propio bienestar, así como el del contexto en el que se hallan.

La adolescencia se distingue por la confrontación con diversos factores de riesgo y una mayor vulnerabilidad al lidiar con nuevas realidades, tanto emocionales como sociales, lo que puede influir en su bienestar y desarrollo integral (García, D et al, 2020). Cuando los adolescentes no consiguen adaptarse de manera efectiva a estas transformaciones, a menudo experimentan dificultades en la gestión de sus emociones, lo

que puede resultar en comportamientos agresivos que afectan de manera adversa su desarrollo psicosocial (Fátima, D et al, 2020).

Fraile et al (2020), en una investigación llevada a cabo en México con adolescentes de 15 a 17 años, demostraron que una regulación emocional adecuada previene la aparición de pensamientos y conductas autodestructivas, al tiempo que fomenta actitudes empáticas y solidarias, en lugar de comportamientos agresivos o destructivos. Encontraron que una gestión adecuada de las emociones no solo mejora el rendimiento académico, sino que también favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje. Estos hallazgos subrayan la relevancia de implementar estrategias de regulación emocional para facilitar el desarrollo integral de los adolescentes.

1.5. Modelo de Gross de regulación emocional

Gross (1998) sugiere que las estrategias de regulación emocional pueden clasificarse según el momento en que ejercen su primer impacto en el proceso de generación de emociones. Distingue dos categorías de estrategias: las que se enfocan en el antecedente y las que se centran en la respuesta emocional. Las estrategias centradas en el antecedente se aplican en las fases iniciales del proceso emocional, destacando la reevaluación cognitiva y la atención emocional (Weissman et al., 2019). La reevaluación cognitiva consiste en alterar la interpretación de una situación para modificar su efecto en la respuesta emocional. Por otro lado, las estrategias que se centran en la respuesta se refieren a las acciones que se realizan una vez que la emoción ya se ha manifestado, y, de manera paradójica, estas pueden intensificar la emoción experimentada, lo que a menudo las clasifica como desadaptativas (Gross, 1998).

Gross y John (2003) llevaron a cabo un análisis del proceso mediante el cual se manifiesta la respuesta emocional, sugiriendo que esta surge a partir de la evaluación que las personas realizan sobre los elementos que provocan reacciones específicas. Detallaron que este proceso se desarrolla en varias etapas: Situación relevante: que puede ser de origen externo (eventos o exigencias del entorno) o interno (representaciones mentales); Atención: que implica la selección de los elementos más significativos de una situación; Evaluación: que depende de la relevancia de la situación; Respuesta emocional: que, a través de la retroalimentación, modifica la situación relevante.

Con base en estos pasos, Gross y John (2003) indicaron que la regulación emocional puede llevarse a cabo en diferentes fases de este proceso. Argumentaron que en la regulación emocional intervienen dos componentes fundamentales: la reevaluación cognitiva y la supresión. La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que consiste en alterar el proceso de aparición de la emoción para lograr cambios en su efecto sobre el individuo (Gross y John, 2003). Por otro lado, la supresión modula la respuesta del individuo al inhibir la manifestación de la respuesta emocional (Gross y John, 2003). Esta estrategia afecta principalmente el aspecto conductual de las tendencias de acción, alterando así la manera de expresar la respuesta emocional; sin embargo, no transforma la naturaleza de la emoción, como ocurre con una emoción negativa (Gross y Thompson, 2007).

Gross y John (2003) desarrollaron un modelo que ilustra cómo la autorregulación emocional puede manifestarse de diversas formas y en cuatro etapas distintas:

1. Selección o modificación de la situación, que busca prevenir o cambiar la situación que podría desencadenar una experiencia emocional negativa.
2. Modificación de la atención, propone enfocar la atención en una actividad que altere el estado emocional.
3. Alteración de la evaluación, tiene como propósito ajustar la percepción de la situación o de otros elementos.
4. Eliminación de la expresividad, que pretende encontrar una forma de regular la respuesta emocional.

Al respecto de la regulación emocional, se ha constatado que las prácticas de crianza que se distinguen por un cuidado inadecuado, una disciplina variable y la aplicación de castigos físicos están relacionadas con un mayor uso de la supresión emocional en niños y adolescentes (Bălan et al., 2019). Asimismo, de manera paradójica, los acontecimientos estresantes experimentados durante la infancia también se han asociado con un aumento en la utilización de estrategias de rumiación en este grupo poblacional.

Diversas investigaciones han demostrado que la implementación de estas estrategias tiene múltiples efectos en los individuos. Por ejemplo, la supresión de la

experiencia emocional incrementa la actividad fisiológica y genera consecuencias negativas en la memoria (Gross, 1998). Esta supresión se ha vinculado positivamente con el afecto negativo y la depresión, mientras que se ha relacionado negativamente con el afecto positivo, el optimismo, el bienestar y el apoyo social (Gross y John, 2003). En contraste, el uso de la reevaluación cognitiva reduce de manera efectiva el estrés, a diferencia de la supresión (Gross, 1998). Además, la reevaluación cognitiva ha mostrado una correlación positiva con el afecto positivo, la vitalidad, el optimismo, el crecimiento personal y el sentido de propósito en la vida, y una correlación negativa con el afecto negativo y la depresión (Gross y John, 2003).

Desde la presentación del modelo de regulación emocional y la teoría de la estrategia por Gross, numerosos investigadores en diferentes países han llevado a cabo experimentos y estudios de medición centrados en las estrategias de regulación emocional (Cheng & Chau, 2016). Entre las estrategias más estudiadas en el ámbito educativo se encuentran la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Estas dos estrategias son reconocidas por su efectividad y frecuencia en la reducción de respuestas emocionales, respaldadas por una sólida base empírica. Gross realizó una amplia serie de experimentos y mediciones, descubriendo que estas dos modalidades de regulación emocional generan efectos diferentes en las emociones, la cognición y el comportamiento social (Cheng & Chau, 2016). Con esto, podríamos decir que el desempeño académico está relacionado sobre todo a esta última parte mencionada sobre la cognición y el comportamiento social, ya que son aspectos demandantes en el proceso educativo, con lo cual la regulación emocional no está al margen de lo que sucede en un aula, por el contrario, influye en el comportamiento entre pares e individuos que interactúan en un mismo contexto por muchos años de su vida.

1.6. Rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico ha sido discutido por varios autores y sus definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño-rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. Para Perez y Merino (2021) la idea de desempeño suele usarse en relación al rendimiento de una persona en su ámbito laboral o académico siendo este el nivel que consigue alcanzar de acuerdo a sus destrezas y el esfuerzo que pone en la tarea asignada. Es más, este desempeño debe ser evaluado analizando si el individuo

cumplió o no los objetivos fijados. Corrigiendo, supuestamente, a quienes no lo lograron y premiando a quienes sí.

Es así que el desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar (González, 2002). Lo que conlleva a decir que si un estudiante tiene una buena calificación es exitoso en la escuela y si no, es todo lo contrario.

Entonces, el éxito escolar consiste en el equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal. Esto se consigue mediante el trabajo conjunto de padres, profesores y alumnos en torno a un proyecto común, para desarrollar capacidades, hábitos y actitudes (intelectuales, volitivas y sociales). Las experiencias de éxito o fracaso, bajo un juicio de capacidad o incapacidad, crean en el estudiante actitudes que favorecen u obstaculizan el óptimo desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Por ende, el desempeño escolar se define como el nivel de conocimientos y capacidades que muestran los estudiantes en un área o materia determinada a través de un proceso de evaluación con datos cualitativos o cuantitativos (Castellanos, Latorre, Mateus & Navarro, 2017). Esto lleva a concluir que podemos considerar el desempeño académico como la medida de calificación asignada por el docente o el promedio obtenido por el alumno que resume la medición de su rendimiento escolar.

Considerando que el desempeño académico requiere de un equilibrio ante el éxito académico, social y personal; el bienestar y el equilibrio emocional son factores indispensables para que un estudiante logre sus objetivos y metas de aprendizaje. Por eso, Levinger (1994), menciona que se debe brindar al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas de regulación, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y así contribuir a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorable.

Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas de regulación son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autorregulación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así el rendimiento académico, la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; de lo contrario, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la

persona en forma diferente a lo que quisiera expresar. Por eso, es importante considerar los factores que intervienen en este proceso de tal forma que ayuden a mejorar el desempeño académico del estudiante.

1.6.1. Factores intervinientes en el rendimiento académico

Al hablar sobre el rendimiento académico es inevitable pensar en los diferentes factores que intervienen debido a su complejidad y, por lo tanto, hace reflexionar sobre la importancia que tiene. Muchos autores afirman que es una suma de constructos que tienen mucha relación entre sí. Edel Navarro (2003) menciona algunos de ellos:

- a. Inteligencia
- b. Evaluación
- c. Contexto o realidad sociocultural

Incluso para el autor, la motivación escolar, el autocontrol y las habilidades sociales también son factores que se involucran en el desempeño académico de los estudiantes y que influyen en los resultados de este proceso. Estos conceptos están involucrados en la inteligencia emocional.

Así muestra Vaquero (2020) en su estudio, en el cual nos señala que dentro de los factores que intervienen en el desempeño de un estudiante está la inteligencia emocional y desarrolla ejemplos en escuelas de Perú donde los niños y adolescentes muestran que el desarrollo de la inteligencia emocional, donde está inmersa la autorregulación, influye de manera indirecta en el desempeño de los estudiantes. Pero, sobre todo, marca que el factor emocional influye más en los adolescentes que en los niños o personas mayores. Además, también remarca que hay que considerar el contexto sociocultural como lo mencionamos líneas arriba.

Por ende, considerar que el desempeño académico es un concepto aislado y que depende únicamente de una calificación sería una afirmación incorrecta. ya que también influyen otros factores sin dejar de lado la manera en cómo se aprende y qué se aprende.

1.7. El aprendizaje

Al abordar el concepto de aprendizaje es necesario considerar que es un término con una perspectiva tan amplia como hablar de desempeño académico. Sin embargo, considerar que uno va desligado del otro, sería cometer un gran error. Como dice Coello y Cacho (2017) para conocer el grado real de aprendizaje, hay que ver al desempeño académico como un fenómeno más allá de un resultado numérico. Es así que, el aprendizaje es algo que se construye y que se va modificando en el mismo proceso que se va adquiriendo.

Desde el punto de vista de las neurociencias, la base biológica del aprendizaje reside en la plasticidad cerebral. Esta es la capacidad que tiene el sistema nervioso de cambiar la naturaleza y la fuerza de las sinapsis (conexión entre neuronas) que transmiten impulsos electroquímicos. En los últimos años ha alcanzado gran popularidad esta teoría de que nuestro cerebro almacena la información en redes neuronales. La estructura de todo este sistema y la relación entre sus elementos constituyen la información que procesamos. Y la activación de estos generan los recuerdos (Torres, 2017) lo que da lugar a aprendizajes significativos que al ser demostrados deberían lograr un desempeño escolar favorable.

1.7.1. Componentes pedagógicos del proceso de aprendizaje

Dentro del proceso de aprendizaje se involucran muchos elementos, entre los cuales podemos mencionar la inteligencia, los conocimientos previos, la experiencia y la motivación; y aunque todos son importantes, debemos considerar que sin motivación es más difícil tener un proceso de aprendizaje satisfactorio. Sin embargo, no podemos dejar de lado la pedagogía que es la ciencia encargada de esto. Es así que, cabe mencionar entre los componentes importantes que se requieren para aprender están los procesos pedagógicos que se aplican en las diferentes áreas que se dictan en las escuelas. Así lo menciona el MINEDU (2017) en el diseño curricular, en el cual considera estos procesos para alcanzar los aprendizajes propuestos en él.

Pero, es importante considerar que, dentro de este proceso, la enseñanza es un pilar clave en el aprendizaje de los estudiantes. Por consecuencia, el proceso que se sigue debe recoger momentos importantes para desarrollar las clases de manera adecuada

respetando tanto cómo se aprende y qué se debe aprender en la escuela. (Osorio, Vidanovic y Finol, 2021)

Siendo este proceso de enseñanza aprendizaje un pilar que adquiere el concepto de sistema de comunicación que involucra estrategias pedagógicas para generar aprendizajes. Ya que, al ser comunicativo, el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos a los estudiantes, y estos, a su vez, interactúan con el maestro, con sus familias y la comunidad que les rodea, aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos (Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla, 2018). En consecuencia, se debe tener una idea clara de lo que es enseñar y aprender para comprender la relación directa y bidireccional que existe entre estos dos conceptos básicos de la didáctica. Así, al integrarse se enfocan en contribuir a la formación integral del estudiante y favorece la adquisición de los diferentes conocimientos, habilidades, destrezas y valores.

Entonces, la enseñanza y aprendizaje son factores interdependientes y elementos que constituyen un funcionamiento dinámico que se muestra dentro y fuera del aula, garantiza la gestión de cualquier centro y permite supervisar el quehacer pedagógico. Esto implica tener dominio de los elementos que integran este proceso para gestionarlos de manera tal que se logre el propósito a perseguir. Entre estos elementos tenemos los sujetos, los objetivos, el currículo, las competencias, los contenidos, las estrategias, los medios, las formas de organizar, la infraestructura y la evaluación (Osorio, Vidanovic y Finol, 2021).

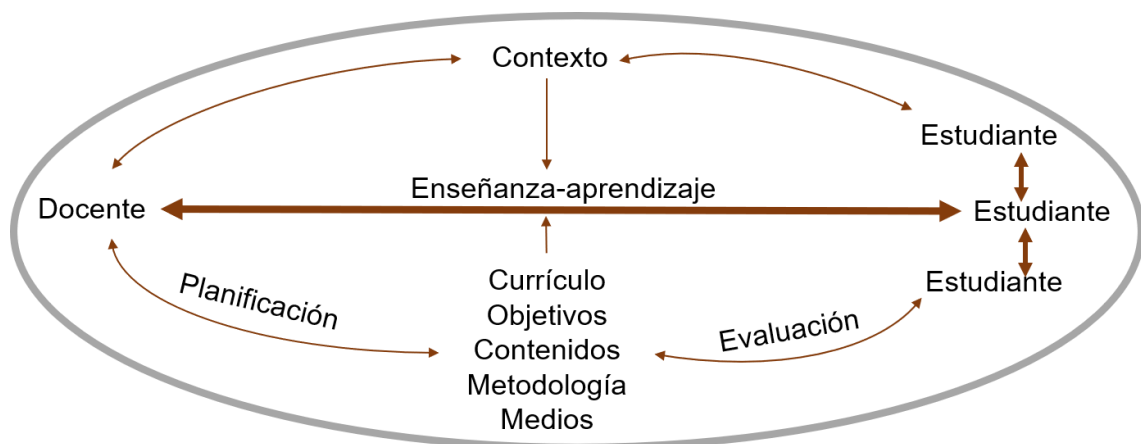


Figura 1. Relación de los elementos del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

Elaborado por: Osorio, Vidanovic y Finol, 2021.

Esta figura muestra a los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la cual se ve una relación bidireccional que impacta todo el proceso. Además, se observa la planificación y ejecución del acto pedagógico tomando en cuenta diferentes aspectos como: características de los estudiantes y currículo, contexto, objetivos, contenidos, medios de enseñanza, metodología y evaluación. También, vemos la interacción constante entre los estudiantes que influye en su trabajo en equipo, en su disciplina y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, el contexto influye y es influido por docentes y estudiantes el cual afecta directamente el aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente se concluye que el aprendizaje es una experiencia interna muy compleja porque involucra una serie de factores que lo aceleran u obstruyen a lo largo de la vida de la persona. Es así, que conocer las etapas que pasa este proceso permite a los involucrados organizar con proyección e intención el acto pedagógico (Osorio, Vidanovic y Finol, 2021).

1.7.2. El aprendizaje desde una mirada de las Neurociencias

Hoy en día tenemos muchos conocimientos acerca del cerebro. Su desarrollo y evolución marcan muchas etapas en la historia del ser humano. Es ahí, donde se puede ir apreciando poco a poco cómo ha ido adquiriendo diferentes conocimientos, ¿cómo lo logró? Ahora podemos decir que esto se dio gracias al aprendizaje. Pero, cómo se da este proceso tan complejo, qué ocurre en el cerebro de una persona para que haya aprendido algo, qué hay detrás de todo este proceso, estas y muchas otras preguntas han sido motivo de innumerables estudios y experimentos para encontrar respuestas y métodos eficientes que ayuden a los maestros a innovar su práctica educativa para que sus alumnos aprendan de manera correcta (Jones, 2010).

Aprender es algo que el cerebro hace desde el inicio de su formación y a la par utiliza estrategias para retener ese aprendizaje en la memoria, así, se observan varios mecanismos y sistemas cerebrales que permiten que el aprendizaje se produzca de forma efectiva, archivándolo en la memoria y dejando la información convertida en

conocimiento, listo para ser evocado cuando se requiera. Y esto lo menciona Jones (2010) quien sustenta que entre los aportes de la neurociencia existen una gran cantidad de avances que interesan a los educadores, como los relacionados al desarrollo cerebral y su plasticidad a lo largo de la vida. Además, resalta que a partir de ellas se ha llegado a conocer mejor los efectos de las estrategias y el papel vital de la memoria de trabajo en el aprendizaje.

En la actualidad la neurociencia es una corriente que está ingresando con bastante fuerza al sector educación como lo menciona Campos:

“Tal vez, el *boom* de la neurociencia llegó en los noventa cuando el gobierno de los Estados Unidos declaró el periodo como la década del cerebro, el objetivo era realizar más estudios sobre la relación entre este y el sistema nervioso, lo cual, a su vez, tenía un doble propósito: por un lado, entender el aumento de enfermedades neurológicas como el mal de Alzheimer o el de Parkinson; por otro, conocer el vínculo del cerebro con el desarrollo y crecimiento de las personas”. (2008, p 4-5)

Como vemos la neurociencia ha proporcionado grandes aportes que cambian la visión del proceso enseñanza- aprendizaje en las aulas. Y ayuda de manera natural y coherente a que el maestro busque herramientas que sean acordes a la naturaleza del ser humano, permitiendo una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje que se armonice con la forma en que el cerebro aprende y guarda en la memoria lo aprendido.

Otro aporte importante que nos da la neurociencia y que se debe tener en cuenta como maestro es acerca de la neuroplasticidad, característica importante del cerebro que se define como:

“Un proceso mediante el cual las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con las otras neuronas de forma estable, a consecuencia de la experiencia, el aprendizaje, y la estimulación sensorial y cognitiva. Es un proceso intrínseco del cerebro que se desarrolla debido a la estimulación diaria y las experiencias que se acumulan a lo largo de la vida” (Aguilar Mendoza, L. A., Espinoza Pardo, G., Oruro Puma, E., & Carrión, D., 2010).

Por consiguiente, se puede decir que no aprendemos en una determinada etapa, sino que se produce a lo largo de nuestra vida. Aun así, hay investigaciones que fijan el aprendizaje en determinadas etapas de la vida. Esta concepción implicaría que una vez alcanzada una etapa de desarrollo el rendimiento cognitivo del infante sería invariante, quedando él mismo, sujeto a características del pensamiento de dicha etapa como lo comenta Fischer: “El desarrollo cognitivo a lo largo de la historia ha sido concebido a través de modelos “estáticos” debido a los estudios que plantean que el mismo se produciría por etapas cuya consolidación se alcanzaría de modo invariante.” (2008, p 127-146).

Tales modelos presentan como déficit el dejar de lado el estudio de esta complejidad que implica cualquier proceso de desarrollo. Esta complejidad se manifiesta particularmente en la inmensa variabilidad en el desempeño de los individuos ante diferentes contextos y dominios. La teoría de las habilidades dinámicas de Fischer y Bidell (2008) permite explicar, a través del concepto de habilidad dinámica, tanto la variabilidad, como la sincronía en los procesos de desarrollo. Mediante su teoría se comprende que el desarrollo cognitivo es un proceso cíclico que está relacionado con el desarrollo cortical.

Así lo plasma Ruiz de Somocurcio (2013) en su propuesta de programación en el cual considera 3 momentos importantes para diseñar una sesión de clase. Estos cobran importancia al considerar los mecanismos cerebrales que subyacen a los momentos del aprendizaje que son: preparación e iniciación, adquisición de conocimientos y habilidades, orquestación de redes e integración funcional. Estos se consideran de manera cíclica activando los sistemas de aprendizaje como la memoria, atención, sensación, percepción, entre otros. Es así, que este tipo de programación se vuelve una herramienta indiscutible para el maestro; claro está, sin dejar de lado otros factores que intervienen en el aprendizaje. Y que conozca qué mecanismos y sistemas actúan en sus alumnos para elegir adecuadamente sus estrategias.

1.7.3. Mecanismos cerebrales del aprendizaje

En el cerebro ocurren muchos procesos relacionados al aprendizaje de una persona. Entre ellos se puede mencionar a los sistemas de sensación, percepción, atencional, motivacional, emocional, de memoria, motor por relacionarse entre los 4 mecanismos cerebrales e involucrarse directamente con el aprendizaje. Sin embargo, hay otros autores que van más allá de estos procesos e incluyen otros que influyen directamente cuando una persona aprende. Estos mecanismos están relacionados con la neuroplasticidad: la sinaptogénesis, la potenciación a largo plazo, la mielinización y el sueño.

Sinaptogénesis es la realización de conexiones entre las neuronas. Esta conexión más conocida como sinapsis se forma y se fortalece cuando las neuronas se activan juntas. Kim, Choi & Kaang (2018) mencionan que la plasticidad cerebral se produce durante la formación de la memoria entre las células del engrama a nivel de la sinapsis.

Como lo menciona Torres (2017) esta teoría propuesta por Hebb, afirma que las conexiones sinápticas se fortalecen cuando dos o más neuronas se activan al mismo tiempo y en el mismo espacio. Cuando se asocia la célula presináptica con la postsináptica se generan cambios estructurales que favorecen las redes neuronales. Este concepto inspiró lo que es la potenciación a largo plazo y los modelos neuronales que explican el aprendizaje y la memoria.

La potenciación a largo plazo (PLP) se refiere a las conexiones permanentes. Es así que, el aprendizaje se refleja en los cambios en estas conexiones sinápticas, las cuales son diferentes porque algunas pueden ser rápidas y temporales (memoria de corto plazo), otras duraderas ya sea por unas horas, días o para toda la vida (memoria de largo plazo). Ahí es donde nos damos cuenta que para que haya aprendizaje debemos apuntar a la memoria de largo plazo.

Fields (2005) sugiere que la PLP es un ingrediente biológico clave y puede desencadenarse por un patrón específico de activación muy parecido a una receta. En estudios con animales se descubrió que hay un patrón de 3x2. Es decir, tres activaciones separadas por intervalos de diez minutos. Lo que significa que en este tiempo el cerebro trata cada activación como una experiencia única y cuanto más frecuente sea algo, mayor es la prioridad para su consolidación.

Otro de los mecanismos importantes es la mielinización. Esta se refiere a hacer conexiones cerebrales más eficientes. A mayor mielinización aumenta la velocidad de conducción a través de los axones (García-Montes, 2023). Esto quiere decir que, la mielinización permite que las redes frecuentemente utilizadas sean más eficientes de tal forma que usen menos recursos. La ciencia muestra que la vaina de mielina se forma alrededor del axón para aislarlo haciendo que pierda menos energía cuando se activa. Así se relacionaría con la plasticidad cerebral de la que hablaba Hebb porque la mielinización reforzaría las proyecciones específicas facilitando la comunicación entre las redes neuronales.

Por último, en el caso del sueño, se menciona que cumple un factor relevante y fundamental en el aprendizaje porque es durante este proceso que se consolida lo aprendido en el día. Recientes investigaciones afirman que en este periodo los patrones de actividad de disparo de las neuronas relacionados con lo aprendido en el día se repitieron en las áreas cerebrales del hipocampo y el neocórtex. Esta repetición juega un rol importante en la consolidación de la memoria (García-Montes, 2023). Entonces, es necesario que, aunque no se duerma en el día, el cerebro descansa, ya que este descanso brinda la oportunidad de repetir y consolidar la información de las experiencias recientes. Es ahí, donde el momento de la evaluación cobra importancia porque el rendimiento de un estudiante dependerá también de cuán bien consolidó la información que se le brindó.

1.8. Desempeño académico y currículo

Nuestro Currículo Nacional (MINEDU, 2017) plantea el desarrollo de las competencias, capacidades y habilidades en el marco de un perfil de egreso bastante optimista y ambicioso. Con ello, propone cumplir ciertos estándares de aprendizaje al culminar la secundaria. Es así que, la escuela y todo el entorno educativo debe propiciar oportunidades de aprendizaje acordes a estos y el desarrollo de las competencias establecidas para cada área respetando su dinámica y características propias motivando que los estudiantes se desenvuelvan de manera adecuada para lograr los objetivos.

Con ello, se suma un proceso más, muy importante para medir este desarrollo y cumplimiento que es la evaluación. Así que, es necesario conocer el sistema que tienen nuestras escuelas. Al momento de realizar la investigación, todos los estudiantes de

educación secundaria también eran calificados de manera cualitativa mediante letras que designan un nivel de logro establecido por nuestro sistema.

ESCALA DE CALIFICACIÓN CUALITATIVA - NIVELES DE LOGRO	
Escala	Descripción
AD	Logro destacado Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado en relación a la competencia
A	Logro esperado Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado en relación a la competencia
B	En proceso Cuando el estudiante evidencia que está próximo o cerca al nivel esperado en relación a la competencia. Para ello requiere acompañamiento
C	En inicio Cuando el estudiante evidencia un avance mínimo o no logra la competencia

Figura 2. Niveles de logros de aprendizaje

Elaborado por: MINEDU, 2017

El MINEDU establece una evaluación formativa que mejore los aprendizajes y que a la vez brinde oportunidades de mejora a quienes lo requieran. Es un proceso sistémico que busca retroalimentar de manera individual a cada estudiante para proponer estrategias que promuevan el desarrollo de cada competencia llegando al nivel de logro esperado con la posibilidad de pasar al destacado según sus propias habilidades y destrezas para el logro de cada competencia.

Dentro de las competencias establecidas para la Educación Básica Regular se encuentra: Construye su identidad, que se relaciona al tema abordado sobre la

autorregulación, siendo necesario que puedan desarrollar la capacidad de “valorarse a sí mismos, autorregular sus emociones, reflexionar y argumentar éticamente y vivir su sexualidad de manera plena y responsable” (MINEDU, 2017).

Otra de las competencias a las que se pretende contribuir es la de gestionar su aprendizaje de manera autónoma, para lo cual los estudiantes deben obtener la capacidad de definir sus metas, organizar acciones estratégicas para alcanzarlas, monitorear y ajustar su desempeño al aprender. Tanto profesores como directivos deben invertir esfuerzos con la finalidad de acompañar a sus alumnos en el logro de estas competencias, teniendo en cuenta los diferentes factores involucrados y en especial prestar atención al proceso de neurodesarrollo por el que atraviesan los adolescentes durante su vida escolar en secundaria (MINEDU, 2017).

Muchos factores influyen en el rendimiento académico y pueden impactar positiva o negativamente en los resultados de aprendizaje. A nivel mundial, se presenta un reto a superar, y es el bajo rendimiento académico, enmarcado por diversos factores, que pueden tener un origen familiar (familias disfuncionales o en crisis, problemas económicos, entre otros), un origen escolar (presión de grupo, relaciones conflictivas con docentes y pares, condiciones del aula), o un origen personal (trastornos de aprendizaje, problemas en el lenguaje, etc) y depender de la autorregulación de sus emociones (Perez, 2015).

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de estudio

Esta investigación es una Investigación básica explicativa con un diseño no experimental de tipo correlacional que busca establecer la relación que existe entre dos variables (Hernández, Fernandez & Baptista, 2010). Se evaluó la relación que existe entre las variables de regulación emocional y rendimiento académico, para proponer una futura intervención que ayude a continuar con la investigación de estos temas.

2.2. Población y muestra

La población del estudio está compuesta por los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa privada de Arequipa, de tercero a quinto de secundaria. Por ello, se seleccionó a todos los estudiantes que cumplen los criterios de inclusión con una muestra poblacional de 396 adolescentes, con un rango de edad entre 13 a 17 años, quienes son considerados neurotípicos por no tener alguna condición neurodivergente o que sea un estudiante diagnosticado con algún trastorno mental, de personalidad u otro.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Establecer la relación que existe entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en los adolescentes de 13 a 17 años pertenecientes a una Institución Educativa privada de la ciudad de Arequipa.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de regulación emocional en los adolescentes.
- Identificar el nivel de rendimiento académico en los adolescentes.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en los adolescentes de 13 a 17 años pertenecientes a una Institución Educativa privada de la ciudad de Arequipa, en el sentido que a mayor uso de estrategias se asocia un mayor nivel de rendimiento.

2.5. Variables

2.5.1. Definiciones conceptuales y operacionales de la variable regulación emocional

a. Definición conceptual

Se entiende por regulación emocional al proceso por el cual se ejerce influencia sobre las emociones en función a dos elementos principales: la Reevaluación cognitiva y la Supresión.

b. Definición operacional

Variable: Regulación Emocional	Dimensiones	Indicadores
Proceso por el cual se ejerce influencia sobre las emociones en función a dos elementos principales: la Reevaluación cognitiva y la Supresión.	<ul style="list-style-type: none">• Reevaluación Cognitiva	<ul style="list-style-type: none">• Situación• Atención• Evaluación
	<ul style="list-style-type: none">• Supresión	<ul style="list-style-type: none">• Respuesta

2.5.2. Definiciones conceptuales y operacionales de la variable rendimiento académico

a. Definición conceptual

Rendimiento académico entendido como la medida de calificación asignada por el docente o el promedio obtenido por el alumno que resume la medición de su rendimiento escolar.

b. Definición operacional

Variable cualitativa: Rendimiento Académico	Dimensiones	Indicadores
Medida de calificación asignada por el docente o el promedio obtenido por el alumno que resume la medición del rendimiento escolar.	● Área Comunicación	● Promedio Ponderado del año
	● Área Matemática	● Promedio Ponderado del año

2.6. Recolección de la información

Para evaluar la regulación emocional se aplicará el Cuestionario de Autorregulación emocional (ERQ, Gross & Thompson, 2003) adaptado para el Perú (ERQP) por el Dr. Rafael Gargurevich (2010), Universidad de Lima. Este cuestionario consta de 10 ítems, seis de los cuales evalúan reevaluación cognitiva y los otros cuatro, supresión. El cuestionario evalúa cuán de acuerdo (1= totalmente de acuerdo) o en desacuerdo (7= totalmente en desacuerdo) están los participantes con las estrategias planteadas para modificar o suprimir sus experiencias emocionales.

Para evaluar el desempeño académico se utilizó el recojo de datos de los promedios del último bimestre del año escolar, puesto que, son el resumen del rendimiento del alumno durante todo este periodo.

2.6.1. Instrumento de evaluación de autorregulación emocional - ERQ

El instrumento que se desarrolló para evaluar las estrategias de regulación emocional fue el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) realizado por Gross y John (2003). Este ha sido traducido al español como Cuestionario de Autorregulación Emocional (Rodríguez-Carvajal, Moreno Jiménez y Garrosa, 2006). Este mismo instrumento se ha traducido a diferentes idiomas como el italiano, francés, alemán, finlandés, griego, turco, portugués, coreano, noruego entre otros por el Stanford Psychophysiology Laboratory y su validez y confiabilidad ha sido tema de estudio en diversos países (Balzarotti, Oliver & Gross, 2010).

El Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ), elaborados por Gross & Thompson (2003), adaptado para el Perú (ERQP) por el Dr. Rafael Gargurevich (2010), Universidad de Lima; evalúa dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión.

Luego de realizar la adaptación lingüística del cuestionario se estudió la validez del constructo del instrumento. El Análisis Factorial Confirmatorio demostró la estructura bifactorial de la escala, y se comprobó la validez convergente y divergente del cuestionario. El índice de consistencia interna alfa de Cronbach de ambas escalas fue 0.72 para reevaluación cognitiva y 0.74 la supresión. Se discute la importancia de contar con un instrumento que evalúe diversas estrategias de autorregulación emocional dada la importancia de este fenómeno psicológico para la vida de las personas.

Este instrumento cuenta con diez ítems, de los cuales seis pertenecen a la escala de reevaluación cognitiva y los cuatro restantes, a la escala de supresión. El primer estudio de validación de la escala fue realizado por los autores en 2003. Dado que los resultados de los análisis factoriales con rotación Varimax fueron casi parecidos en cuatro diferentes muestras, Gross y John (2003) llegaron a la conclusión que la estructura factorial del ERQ estaba dividida en dos factores, es decir en las estrategias.

Las cargas factoriales que se reportaron para estas muestras fueron desde 0.32 hasta 0.85 en el caso de reevaluación cognitiva y de 0.54 a 0.89 en el caso de supresión.

Además, las correlaciones entre las dos subescalas de la prueba no fueron significativas en ninguna muestra. Esto quiere decir que existe una independencia de los factores del ERQ (Gross & John, 2003).

Es así que, en cada una de las muestras que se evaluaron, las subescalas reevaluación y supresión, no correlacionaron significativamente. Esta estructura factorial fue reproducida mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) donde reportó la presencia clara de dos escalas independientes, que coincidieron con el análisis factorial exploratorio (Gross & John, 2003). Con relación a las validez convergente y divergente de la prueba en mención, la escala de reevaluación cognitiva obtuvo correlaciones positivas ($r = 0.42$, $p < .05$) con la escala del afecto positivo de la Escala de Afecto positivo y Negativo (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) y con las escalas Extraversión ($r = .11$, p).

2.6.2. Procedimiento

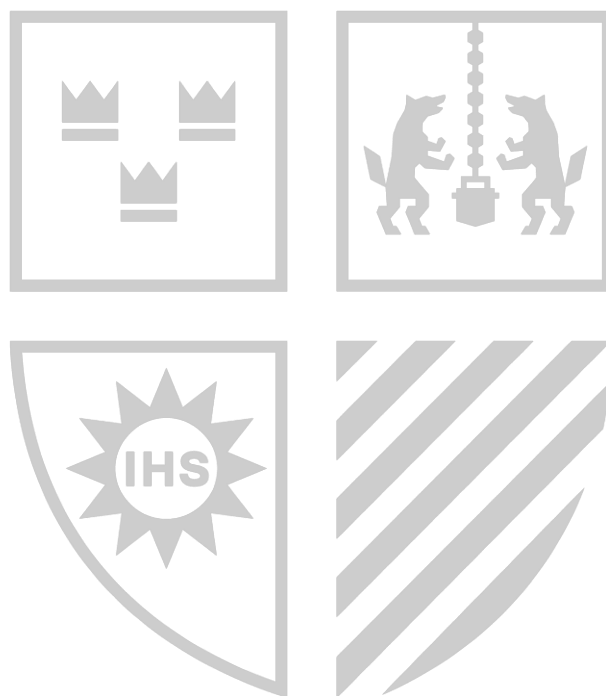
Para recolectar la información se contactó a la Institución Educativa a la cual se le pidió su colaboración con la presente investigación para la aplicación de la prueba en el nivel secundario, en horarios específicamente coordinados con la misma Institución. Previamente, se informó a los padres y estudiantes de qué trata el estudio y los fines correspondientes, motivando y solicitando para la resolución del cuestionario la mayor honestidad y seriedad posible.

Se guardó su confidencialidad, es decir que, su identidad e información personal se mantuvieron en reserva, es por ello que, firmaron un asentimiento informado, donde se les explicó sus derechos y compromisos como participantes de esta investigación, de igual manera, sus padres firmaron el consentimiento informado; la información publicada se hará de manera general junto a los datos obtenidos de los demás participantes. También, se tuvo en cuenta su voluntad para participar, sin coaccionarlos.

2.6.3. Análisis

Para el análisis cuantitativo se procesaron los datos recogidos de la prueba con el programa SPSS 16.0 (IBM, CA, USA). A nivel descriptivo los datos se presentaron en puntajes para la competencia investigativa como totalidad y para cada una de las

dimensiones investigadas. Luego se extrajeron datos estadísticos descriptivos sobre puntajes totales y de cada variable. A nivel bivariado se empleó la regresión simple y se aplicó el estadístico r de Pearson. Logrando obtener la correlación de las variables.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados a los que se ha llegado de acuerdo a los objetivos e hipótesis de la investigación.

3.1. Características sociodemográficas de la población

Tabla 1

<i>Distribución según edad</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
13 años	1	0,3
14 años	42	10,6
15 años	159	40,2
16 años	132	33,3
17 años	62	15,7
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla, el 40.2% de la población encuestada tiene una edad de 15 años, el 33.3% 16 años, el 15.7% 17 años, el 10.6% 14 años y el 0.3% una edad de 13 años. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados tiene una edad de 15 años. Todos se ubican en la etapa de la adolescencia.

Tabla 2

Distribución según grado

	<i>f</i>	%
Tercero	153	38,6
Cuarto	102	25,8
Quinto	141	35,6
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla 2, el 38.6% de la población encuestada pertenece a tercero de secundaria, el 35.6% a 5to de secundaria y el 25.8% pertenece a 4to de secundaria. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados pertenece a 3ro de secundaria.

Tabla 3

Distribución según reevaluación cognitiva

	<i>f</i>	%
Bajo	23	5,8
Media	276	69,7
Alta	97	24,5
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla 3, el 69.7% de la muestra en la dimensión reevaluación cognitiva se ubica en un nivel medio, el 24.5% en un nivel alto y el 5.8% en un nivel bajo. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados en la dimensión reevaluación cognitiva se ubica en un nivel medio. Es decir, que la mayoría de estudiantes encuestados es capaz de modificar la interpretación de la situación emocional para enfocarla en una actividad que cambie el estado emocional.

Tabla 4

Distribución según supresión

	<i>f</i>	%
Baja	67	16,9
Media	242	61,1
Alta	87	22,0
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla 4, el 61.1% de la muestra en la dimensión supresión se ubica en un nivel medio, el 22% en un nivel alto y el 16.9% en un nivel bajo. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados se ubica en un nivel medio. Esto quiere decir que, la mayoría de los estudiantes es capaz de suprimir la expresividad de las emociones (Gross, 1999)

Tabla 5

Distribución según regulación emocional

	<i>f</i>	%
Baja	19	4,8
Media	300	75,8
Alta	77	19,4
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla 5, el 75.8% de la muestra en regulación emocional se ubica en un nivel medio, el 19.4% en un nivel alto y el 4.8% en un nivel bajo. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados se ubica en un nivel medio. Es decir que, la gran parte de los estudiantes regulan sus emociones desarrollando la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresividad de las emociones para mejorar o cambiar el impacto que ellas puedan ocasionar en su persona (Gross, 1999).

Tabla 6*Distribución según nota promedio*

	<i>f</i>	%
En inicio	1	0,3
En proceso	288	72,7
Logro esperado	107	27,0
Total	396	100,0

Nota: Elaboración propia

Según observamos en la tabla 6, el 72.7% de la muestra manifiesta una nota promedio en proceso, el 27% en logro esperado y el 0.3% en inicio. Lo que indica que el mayor porcentaje de encuestados se encuentra en proceso en su rendimiento académico. Esto quiere decir que, la gran parte de los estudiantes está en nivel de logro en proceso con una calificación cualitativa promedio de B (Minedu, 2017)

3.2. Resultados

3.2.1 Establecer la relación que existe entre la regulación emocional y el desempeño académico en los adolescentes de 13 a 17 años pertenecientes a una Institución Educativa privada de la ciudad de Arequipa

Tabla 7*Tabla cruzada entre reevaluación cognitiva y grado*

			Grado			Total
			Tercero	Cuarto	Quinto	
Reevaluación cognitiva	Bajo	<i>f</i>	13	1	9	23
		%	3,3%	0,3%	2,3%	5,8%
Media		<i>f</i>	108	81	87	276
		%	27,3%	20,5%	22,0%	69,7%

Alta	<i>f</i>	32	20	45	97
	%	8,1%	5,1%	11,4%	24,5%
Total	<i>f</i>	153	102	141	396
	%	38,6%	25,8%	35,6%	100,0%

Nota: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 7, el 27.3% de los encuestados en tercer año, se ubica en un nivel medio de reevaluación cognitiva, el 8,1% se encuentra en nivel alto y el 3,3% en nivel bajo. el 20,5% de los encuestados de cuarto año se ubican en un nivel medio de reevaluación cognitiva, mientras que un 5,1% se encuentra en nivel alto y un 0,3% se encuentra en un nivel bajo. El 22% de los encuestados en quinto año se encuentra en un nivel medio de reevaluación cognitiva, el 11,4% se encuentra en un nivel alto y el 2,3% se encuentra en un nivel bajo. Es así que, el 69,7% de la población encuestada se encuentra en el nivel medio de reevaluación cognitiva, siendo los estudiantes de tercer año quienes tienen la mayor proporción de estudiantes en este nivel.

Tabla 8

Tabla cruzada entre supresión y grado

			Grado			Total
			Tercero	Cuarto	Quinto	
Supresión	Baja	<i>f</i>	30	13	24	67
		%	7,6%	3,3%	6,1%	16,9%
	Media	<i>f</i>	90	69	83	242
		%	22,7%	17,4%	21,0%	61,1%
	Alta	<i>f</i>	33	20	34	87
		%	8,3%	5,1%	8,6%	22,0%

Total	<i>f</i>	153	102	141	396
	%	38,6%	25,8%	35,6%	100,0%

Nota: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 8, el 22,7% de los encuestados en tercer año, se ubica en un nivel medio de supresión, el 8,3% se encuentra en nivel alto y el 7,6% en nivel bajo. El 17,4% de los encuestados de cuarto año se ubican en un nivel medio de supresión, mientras que un 5,1% se encuentra en nivel alto y un 3,3% se encuentra en un nivel bajo. El 21% de los encuestados en quinto año se encuentra en un nivel medio de reevaluación cognitiva, el 8,6% se encuentra en un nivel alto y el 6,1% se encuentra en un nivel bajo. Es así que, el 61,1% de la población encuestada se encuentra en el nivel medio de supresión, de los cuales, el mayor porcentaje se ubica en tercero de secundaria.

3.2.2. Identificar el nivel de autorregulación emocional en los adolescentes

Tabla 9

Tabla cruzada entre regulación emocional y grado

			Grado			Total
			Tercero	Cuarto	Quinto	
Regulación emocional	Baja	<i>f</i>	10	2	7	19
		%	2,5%	0,5%	1,8%	4,8%
	Media	<i>f</i>	120	80	100	300
		%	30,3%	20,2%	25,3%	75,8%
	Alta	<i>f</i>	23	20	34	77
		%	5,8%	5,1%	8,6%	19,4%
Total		<i>f</i>	153	102	141	396
		%	38,6%	25,8%	35,6%	100,0%

Nota: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 9, el 30,3% de los encuestados en tercer año, se ubica en un nivel medio de regulación emocional, el 5,8% se encuentra en nivel alto y el 2,5% en nivel bajo. El 20,2% de los encuestados de cuarto año se ubican en un nivel medio de regulación emocional, mientras que un 5,1% se encuentra en nivel alto y un 0,5% se encuentra en un nivel bajo. El 25,3% de los encuestados en quinto año se encuentra en un nivel medio de regulación emocional, el 8,6% se encuentra en un nivel alto y el 1,8% se encuentra en un nivel bajo. Es así que, el 75,8% de la población encuestada se encuentra en el nivel medio de regulación emocional.

3.2.3. Identificar el nivel de desempeño académico en los adolescentes

Tabla 10

Tabla cruzada entre nota promedio y grado

		Grado			Total	
		Tercero	Cuarto	Quinto		
Nota Promedio	En inicio	<i>f</i>	0	1	0	1
		%	0,0%	0,3%	0,0%	0,3%
	En proceso	<i>f</i>	123	68	97	288
		%	31,1%	17,2%	24,5%	72,7%
	Logro esperado	<i>f</i>	30	33	44	107
		%	7,6%	8,3%	11,1%	27,0%
Total		<i>f</i>	153	102	141	396
		%	38,6%	25,8%	35,6%	100,0%

Nota: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 10, el 31,1% de los encuestados en tercer año, se ubica en un nivel de logro en proceso de desempeño académico y el 7,6% se encuentra en nivel de logro esperado. El 17,2% de los encuestados de cuarto año se ubican en un nivel de logro en proceso de desempeño académico, mientras que un 8,3% se encuentra

en nivel de logro esperado y un 0,3% se encuentra en un nivel de inicio. El 24,5% de los encuestados en quinto año se encuentra en un nivel de logro en proceso de desempeño académico y el 11,1% se encuentra en un nivel de logro esperado. Es así que, el 72,7% de la población total encuestada se encuentra en el nivel de logro en proceso con una calificación de B (Minedu, 2017)

Tabla 11

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig.
Reevaluación cognitiva	0,099	396	0,000
Supresión	0,101	396	0,000
Regulación emocional	0,089	396	0,000
Nota Promedio	0,234	396	0,000

Nota: Elaboración propia

a. Corrección de significación de Lilliefors

Para determinar la normalidad de la muestra, se emplea la prueba de Kolmogorov-Smirnova, debido a que la muestra tiene más de 35 datos, en tal sentido, se analiza los grados de significancia, hallándose que el valor no excede el 0.05 del valor esperado, por lo que se determina: "La muestra tiene una distribución no normal", por ello se procede al análisis inferencial con estadísticos no paramétricos, empleando la correlación de Spearman.

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la regulación emocional y el desempeño académico en los adolescentes de 13 a 17 años pertenecientes a una Institución Educativa privada de la ciudad de Arequipa, en el sentido que a mayor uso de estrategias se asocia un mayor nivel de rendimiento.

Tabla 12

Prueba de correlación según Spearman

			Reevaluación cognitiva	Supresión	Regulación emocional
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	0,089	-0,023	0,034
		Sig. (bilateral)	0,075	0,648	0,494
		N	396	396	396

Nota: Elaboración propia

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

Entonces: Dado que el p-valor (Sig. bilateral = 0,494) es mayor que el nivel de significancia estándar de 0,05, se determina que la relación no es estadísticamente significativa. El coeficiente de correlación de 0,034 indica, además, una relación casi nula entre las variables.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula, dado que no existe correlación significativa entre el rendimiento académico y la regulación emocional, esto nos indica que el desarrollo de cada variable es independiente una de la otra.

3.3. Discusión de resultados

Gross y John (2003), sostienen que en la regulación emocional intervienen dos grandes elementos: reevaluación cognitiva y supresión, los cuales se pueden utilizar para cambiar o modular la experiencia emocional. En su modelo de regulación emocional explican que esta se puede dar de diversas maneras y en cuatro momentos diferentes, como son: a) selección o modificación de la situación para evitar o modificar la situación que podría causar una experiencia emocional negativa, b) modificación de la atención para enfocarla en una actividad que cambie el estado emocional, c) modificación de la evaluación para cambiar la interpretación de la situación, d) la supresión de la expresividad como forma de modular la respuesta emocional.

Al relacionar lo anteriormente expuesto con las dimensiones de la variable en la muestra de esta investigación, el predominio del nivel medio en reevaluación cognitiva (69,7%) y supresión (61,1%) refleja una capacidad adaptativa en desarrollo que directamente se explican por lo mencionado por Gross y Jhon (2003). Sin embargo, la neurociencia advierte que la supresión —inhibir la expresión de la emoción sin transformar su naturaleza— incrementa la actividad fisiológica y puede generar un costo cognitivo que afecta la memoria. En el ámbito educativo, esto implica que un estudiante puede parecer adaptado en el aula al suprimir su malestar, pero esto no garantiza una mejora en sus procesos de plasticidad cerebral o consolidación de aprendizajes. Es de suma importancia, para mejorar o cambiar el impacto que ellas puedan ocasionar en su persona.

Adicionalmente, el hallazgo de este nivel de autorregulación (75,8%) puede explicarse a través de la asincronía madurativa del cerebro adolescente, mencionado por Casey (2015) y Tamnes et al. (2013), quienes indican que en esta etapa las áreas subcorticales relacionadas con la respuesta afectiva (amígdala y estriado ventral) maduran rápidamente, mientras que la corteza prefrontal (CPF), responsable del control consciente y la regulación de "arriba hacia abajo", madura a un ritmo más pausado, proceso que culmina hacia la tercera década de la vida. Esta brecha biológica justifica que los estudiantes se encuentren aún en una fase de "proceso" o aprendizaje en la gestión de sus emociones, utilizando de forma moderada estrategias del modelo de Gross. Aunque autores fundamentales como Damasio (2000) e Immordino-Yang (2007) sostienen que las emociones y el conocimiento están "entrelazados" y que la mente depende de la interdependencia entre cuerpo y cerebro para aprender. A diferencia de lo encontrado en la presente investigación, en la que existe una independencia funcional. Esta discrepancia sugiere que, en el contexto evaluado, el rendimiento escolar podría estar más influenciado por factores externos o cognitivos puros —como la inteligencia general, el contexto sociocultural o la memoria de trabajo— descritos por Edel (2003) y Jones (2010), que por la capacidad de autorregulación emocional auto percibida.

En un estudio en Chiclayo donde se midió la regulación emocional en adolescentes (Guillermo & Paz, 2023) concluyeron que los estudiantes de secundaria obtuvieron en su mayoría un nivel medio en la autorregulación emocional, este resultado es similar al de la población de la presente investigación, en cuanto al desarrollo de las capacidades emocionales en los adolescentes de nuestro país, siendo una característica

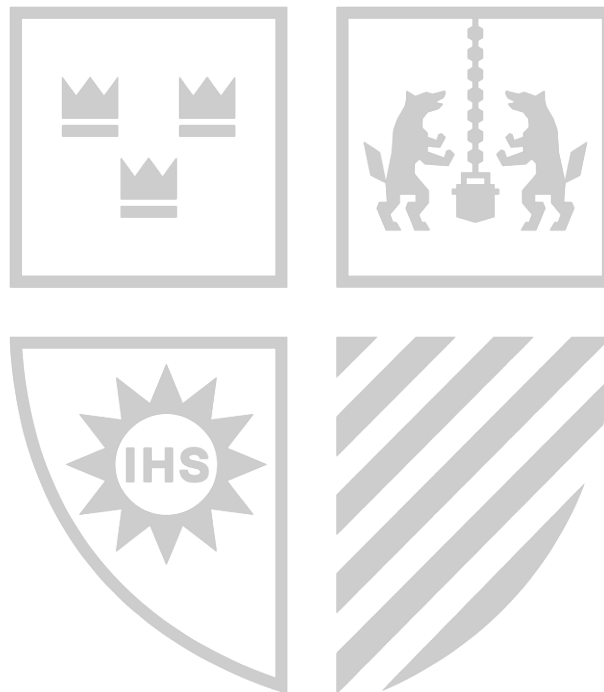
común que se puede atribuir por pertenecer a un mismo contexto e incluso a las mismas condiciones educativas relacionadas a la currícula nacional. Esto puede llevar a reflexionar sobre el correcto uso que se le está dando a las horas destinadas para la competencia de Construye su identidad (Minedu, 2017). Además, permite tener un panorama de cuánto los adolescentes están en riesgo frente a la poca importancia del cuidado de sus emociones (OMS, 2024).

Junto a ello, se observa que coincidentemente la población tiene un desempeño académico mayoritariamente "en proceso" (72,7%) considerando que su promedio de notas es B (Minedu, 2017) como se establece en la escala de evaluación propuesta para la educación básica regular en la que se encuentran inmersos. Esto evidencia que los adolescentes aún no demuestran el logro de las competencias establecidas en la currícula, la cual también incluye la autorregulación como una capacidad a desarrollar dentro de ellas. Se debe considerar, que este trabajo pedagógico se desarrolla dentro de un área que no tiene mucha carga horaria. Esto puede influir porque no se llega a utilizar el tiempo suficiente para afianzar las competencias o generar mejores estrategias para alcanzar el logro esperado cuya calificación es "A". A pesar que en las áreas de Tutoría y DPCC (Minedu, 2017) como lo plantea el currículo, se realizan actividades y se aplican estrategias para ayudar a los adolescentes a desarrollar esta capacidad, aún están en progreso de consolidarla en la vida adulta, recordando que el cerebro madura entre los 25 a 30 años según lo plantea la neurociencia.

El nivel de logro "B" detectado en la mayoría de los grados coincide con lo que Ruiz de Somocurcio (2013) define como la fase de orquestación de redes e integración funcional. Desde la mirada de las neurociencias, este desempeño "en proceso" es un reflejo de que mecanismos como la mielinización (que hace las conexiones más eficientes) y la sinaptogénesis (fortalecimiento de sinapsis por experiencia) están aún consolidando las competencias académicas exigidas por el Currículo Nacional. Por tanto, la falta de correlación no resta importancia a las emociones, sino que resalta la complejidad de un cerebro que está priorizando su propia reorganización estructural por encima de una conexión directa entre el bienestar emocional y la calificación numérica.

En un estudio realizado por Sarmiento (2022) en el cual plasma la relación entre el rendimiento académico y la regulación emocional, concluye que hay una relación

positiva y significativa estadísticamente entre ambas variables. También, que la regulación emocional tenía un mayor efecto cuando había variables que mediaban como la autoeficacia, el *burnout* escolar y los problemas internos. Siendo así que, la regulación emocional no figura entre las variables predictoras más importantes del desempeño académico. Lo cual puede deberse, a que, la supresión implica dejar de mostrar el malestar, pero no dejar de sentirlo. Por eso la persona puede ser más adaptativa en los contextos académicos. Y cómo ésta conlleva un grado de control de la vivencia emocional, el estudiante podría trasladarla a experiencias futuras de aprendizaje. Así se mostraría dicha relación.



CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación:

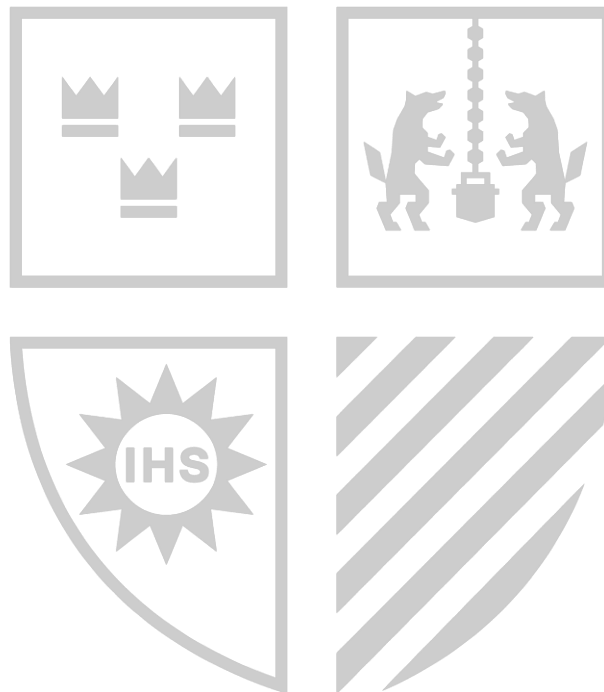
1°. Existe independencia estadística entre la autorregulación emocional y el desempeño académico en los estudiantes de la muestra ($Rho=0,034$; $p=0,494$), sin embargo, Damasio (2000) e Immordino-Yang (2007) sostienen que la emoción y la cognición están entrelazadas en el proceso de aprendizaje. Esto sugiere que el rendimiento escolar de estos adolescentes está siendo influenciado predominantemente por otros factores (sociales, familiares o cognitivos) descritos por Edel (2003), y no directamente por su nivel de inteligencia emocional auto percibida. Por consiguiente, en este contexto específico, la capacidad de gestionar emociones no actúa como un predictor del éxito académico.

2°. En relación al nivel de autorregulación y el neurodesarrollo la mayoría de los adolescentes (75,8%) posee un nivel medio de autorregulación emocional, caracterizado por el uso moderado tanto de la reevaluación cognitiva como de la supresión. Este resultado es coherente con el neurodesarrollo adolescente, etapa marcada por una asincronía madurativa donde las áreas afectivas (amígdala) presentan una respuesta rápida, mientras que la corteza prefrontal —encargada del control consciente y la regulación— aún se encuentra en un proceso de orquestación y fortalecimiento que culmina hacia la tercera década de la vida.

3°. Sobre el rendimiento académico y el sistema curricular se concluye que el nivel de logro predominante en los estudiantes es "B" (72,7%), lo que indica un desempeño "En proceso" según la escala cualitativa del MINEDU (2017). Este hallazgo evidencia que la mayoría de los alumnos aún no alcanza el nivel de logro esperado ("A") para las competencias del perfil de egreso. Se interpreta que la competencia "Construye su identidad", la cual incluye la autorregulación emocional, requiere de un mayor afianzamiento en las áreas de Tutoría y DPCC, ya que la actual carga horaria y estrategias

pedagógicas no están siendo suficientes para que el estudiante transite del nivel de proceso al logro destacado.

4°. Sobre la orquestación de redes y el aprendizaje (Conclusión Integradora): Finalmente, se concluye que el aprendizaje, entendido desde la neuroplasticidad, es un proceso dinámico que en esta población refleja una fase de integración funcional. El hecho de que las calificaciones se mantengan mayoritariamente en nivel "B" sugiere que los mecanismos cerebrales de mielinización y sinaptogénesis asociados a los contenidos académicos están aún en etapa de consolidación. Por tanto, la evaluación cualitativa obtenida no solo mide conocimientos, sino que es un reflejo del estado de maduración de las redes neuronales de los estudiantes frente a las demandas del entorno educativo.



RECOMENDACIONES

Se presentan las recomendaciones que han resultado de esta investigación, con la finalidad de aportar a la comprensión del neurodesarrollo de los adolescentes y cómo este involucra el aspecto emocional y académico durante su paso por la educación secundaria. Esto, con el fin de proponer programas que orienten su desenvolvimiento en los distintos entornos en los que participa.

1°. Se recomienda tomar acciones frente a los resultados, ya que son los estudiantes de secundaria -especialmente los de quinto año- quienes egresarán con el perfil del currículo de la EBR sin cumplir, tal vez, con las características idóneas para enfrentar los retos que demanda la vida adulta.

2°. Se recomienda capacitar a los maestros brindando estrategias de acompañamiento y soporte con sus alumnos sobre el tema de regulación emocional.

3°. Se recomienda que desarrollen talleres para potenciar el coeficiente emocional de los estudiantes desde las áreas de Tutoría y DPCC (Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica). Esto con la intención de elevar el nivel de madurez y resiliencia para afrontar las adversidades que hoy en día presentan los estudiantes de esta edad. Por ello se propone el siguiente taller como muestra de una sesión según el currículo de clases.

Propuesta de intervención: Taller de autorregulación para adolescentes

Fundamentación

La currícula nacional plantea un perfil de egreso que significa que el estudiante al terminar el nivel secundario debe cumplir con ciertas características que lo hacen una persona competente para la vida. El MINEDU (2017) propone lo siguiente:

“El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos. El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Toma decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Asume sus derechos y deberes. Reconoce y valora su diferencia y la de los demás. Vive su sexualidad estableciendo vínculos afectivos saludables”. (MINEDU, 2017, Pág.7)

A su vez, para lograr este objetivo antes mencionado, plantea en la currícula nacional una competencia llamada: **CONSTRUYE SU IDENTIDAD** que se desarrolla en el área de Personal Social en el nivel primario y en DPCC (Desarrollo personal, ciudadanía y cívica) en el nivel secundario. Dentro de ésta se desarrollan las siguientes capacidades:

- Se valora a sí mismo
- Autorregula sus emociones
- Reflexiona y argumenta éticamente
- Vive su sexualidad de manera plena y responsable

dentro de esas capacidades la que responde al taller a trabajar es la segunda que se conceptualiza así:

“Autorregula sus emociones: significa que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás” (MINEDU, 2017, Pág.8).

Regular las emociones nos permite enfrentar cualquier situación que implique el aspecto emocional. Es más, cuando se produce un evento en nuestras vidas siempre implica un estado emocional previo. Por ejemplo, no reaccionamos de la misma forma cuando estamos enojados, tristes o felices. Por otro lado, equilibrar la carga emocional

genera que nuestras reacciones ante las situaciones sean más pausadas y pensadas. Por consiguiente, las respuestas serán más acertadas y coherentes.

En conclusión, se debe utilizar el área correspondiente para incentivar el desarrollo de la autorregulación y trabajar de la mano con el área de Tutoría como lo dispone el ministerio. Sin embargo, muchas veces esas horas dispuestas para el área o la Tutoría no cumplen con el proceso correcto de enseñanza aprendizaje debido a la falta de capacitación de los docentes sobre el tema emocional, falta del trabajo colegiado con el área de Psicología, mal uso del tiempo porque se sacrifican esas horas pensando que son de menor importancia y se usan para otras actividades incluso priorizando solo la parte académica, se trabaja sólo el desarrollo de fichas, entre otros factores que perjudican que se realicen las sesiones adecuadamente.

Por eso, en base a todo lo expuesto en el trabajo de investigación y los lineamientos que propone el MINEDU se propone el taller denominado “Autorregulo mis emociones” (AME) para los adolescentes de educación secundaria.

Se propone el aprendizaje a manera de taller porque de esta manera los estudiantes comprenden mejor el desarrollo de las actividades, ya que las usan de modo eficaz generando una reflexión profunda y compartida. Además, al ser un proceso planificado y estructurado de aprendizaje que implica a los participantes a lograr un objetivo, ofrece la posibilidad de que ellos contribuyan activamente (Campo-Arias, 2015)

Objetivos

Los objetivos que se plantean responden a lo que se quiere lograr en el perfil del egresado.

-Objetivo general

El objetivo principal de este taller es que el estudiante logre desarrollar la capacidad de autorregular sus emociones respondiendo a la competencia Construye su identidad en el marco del currículo nacional propuesto por el MINEDU.

-Objetivos específicos

Como objetivos específicos están los desempeños que deben lograr en el área de DPCC en el nivel secundario para desarrollar la capacidad de autorregular sus emociones.

- Los estudiantes logran expresar sus emociones, sentimientos y comportamientos analizando las causas y consecuencias de las mismas, teniendo en cuenta el contexto y a las personas.
- Los estudiantes utilizan estrategias de autorregulación que les permitan establecer relaciones empáticas.

Planificación

-Participantes

Las personas directamente involucradas en el taller son los ejecutores y los beneficiarios. Los primeros están conformados por los maestros, psicólogos y autoridades de la I.E. Mientras que los beneficiarios son todos los estudiantes del nivel secundario y las familias

-Actividades

Las actividades a desarrollarse serán las planteadas en las sesiones de clase que promuevan y estén sustentadas en el marco de la investigación realizada. Dentro de ellas podemos destacar ciertas estrategias como las siguientes: suprimir los pensamientos (consiste en salir de la situación que está produciendo el malestar emocional en la persona trasladándose a un contexto diferente ya sea real o imaginario), poner distancia a los pensamientos (distanciamiento cognitivo que permite optar por una perspectiva objetiva ante la situación que provoca el malestar emocional) y reconsiderar las emociones (permite modificar el modo en que interpretamos las situaciones para reducir su impacto en las emociones, es decir, ver el lado positivo de lo que sucede).

-Temporización

Utilizar las horas destinadas en el horario académico a las áreas de Tutoría y DPCC.

-Recursos

Los recursos materiales son las sesiones de aprendizaje formuladas y diseñadas en el marco de las competencias que incluyen las capacidades y desempeños relacionados a la autorregulación emocional.

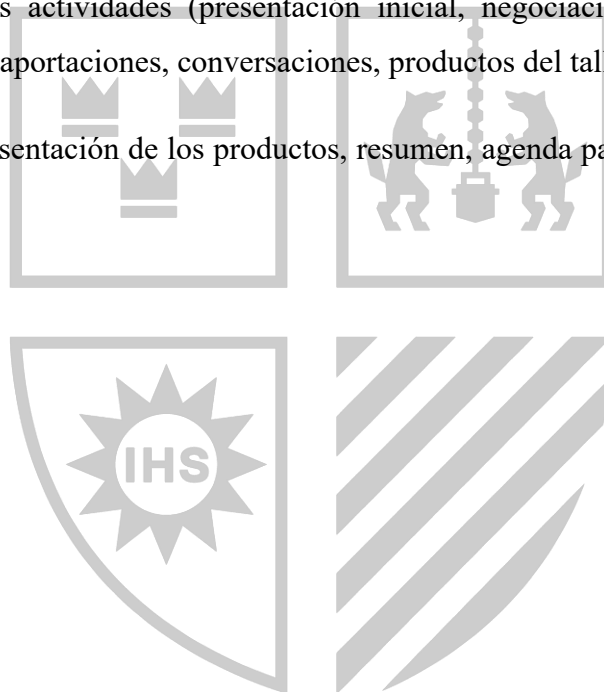
Los recursos humanos son las personas que se involucren en el desarrollo de este taller, sobre todo los maestros, pero con el trabajo colegiado de psicólogos y personal capacitado en el tema emocional y trabajo con adolescentes.

Desarrollo del taller

Introducción: apertura y establecimiento del marco.

Acción: las actividades (presentación inicial, negociación de los objetivos, ejercicios grupales, aportaciones, conversaciones, productos del taller...)

Cierre: Presentación de los productos, resumen, agenda para seguir, evaluación y consecuencias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive* 16 (4) 610 – 623.
- Adolphs, R. (2004). Processing of Emotional and Social Information by the Human Amygdala. En M. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 1017-1030). Boston Review.
- Aguilar, L., Espinoza Pardo, G., Oruro Puma, E., & Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temática Psicológica*, 6(6), 7–14. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.856>
- Baars, B., y Gage, N. (2010). Emotion, Cognition, Brain, and Consciousness, 420–442. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-375070-9.00013-9>
- Bălan, O., Moise, G., Petrescu, L., Moldoveanu, A., Leordeanu, M., & Moldoveanu, F. (2019). Emotion classification based on biophysical signals and machine learning techniques. *Symmetry*, 12(1), 21.
- Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire . *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 61-67
- Barrios, H., & Gutiérrez de Piñeres, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bisquerra-Alzina, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*, 20-31.
- Brenner, E., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal and individual considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168-179). New York, NY: Basic Books.
- Campo-Arias, A. (2015). El estigma en la atención en salud a personas con trastornos mentales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2), 102–108. [doi.org](https://doi.org/10.1016/j.rps.2015.03.001)
- Campos, A. L. (2008). El cerebro es el rey. *El Educador*, 12, 6-10.
- Campos, A. (2011). Aprendizaje y Memoria. Separatas del Diplomado de Neuropedagogía. Lima: Cerebrum- ASDEH.
- Casey, B.(2015). Beyond simple models of self-control to circuit-based accounts of adolescent behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295–319. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>

- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., & Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161.
- Cheng, G., & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257–278. <https://doi.org/10.1111/bjet.12243>
- Coello, Y., y Cacho, C. (2017). *El desempeño académico a partir de la implicación de los estudiantes*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0937.pdf>
- Company, R., Oberst, U., y Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, (104), 7-36. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-1.pdf>
- Damasio, A. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413-1420. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125>
- Damasio, A. (2000) Subcortical and cortical Brain Activity during the feeling of self – generated emotions, *nature neuroscience*, 3:10, pp.1049-1056.
- Descartes, R. (2006). *Las pasiones del alma* (J. Martínez & P. Boué, Trads.; 2.a ed.). Tecnos.
- Díez, G., & Castellanos, N. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Revista de Neurología*, 74, 163-169. <https://doi.org/10.33588/rn.7405.2021014>.
- Dror, O. (2001). Techniques of the Brain and the Paradox of Emotions, 1880–1930. *Science in Context*, 14(04), 643660. <https://doi.org/10.1017/s026988970100028x>
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C., ... & Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature Human Behaviour*, 5(7), 816-820. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Ensuncho y Aguilar (2023). Bases neurobiológicas de las emociones. *Revista científica de ciencias de la salud*, 16(1), 81-94. <https://doi.org/10.17162/rccs.v16i1.1990>
- Fatima S., & Dawood, M. (2020). Parenting styles, moral identity and prosocial behaviors in adolescents. *Current psychology*, p.1-9.
- Feldman-Barrett, L., & Westlin, C. (2021). Navigating the science of emotion. En H. L. Meiselman (Ed.), *Emotion Measurement* (pp. 39-84). Woodhead Publishing.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General: Motivación y Emoción*. Editorial Ramón Areces.

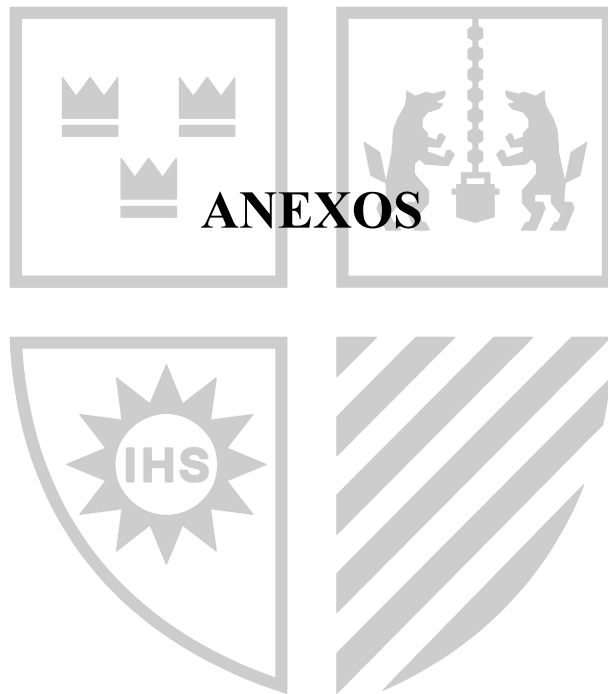
- Fields, R. (2005). Making memories stick. *Scientific American*, 292(2), 74-81.
- Fischer, K. & Bidell, T. (2006/2008) Dynamic development of action and thought, in: W. Damon & R. Lerner (eds), *handbook of child psychology, Vol. 1: theoretical models of human development*, 6 th edn. (Hoboken, NJ, John Wiley & Sons), pp. 313-399.
- Fischer, K. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K. W. Fischer & P. Léna (Eds.), *The educated brain* (pp. 127-150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- García, D., Hernández-Lalinde J., Espinosa-Castro J., Soler, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. 10.
- García-Montes, M., y Crespo, I. (2023). La mielinización como un factor modulador de los circuitos de memoria. *Revista de Neurología*, 76(3), 101-109. <https://doi.org/10.33588/rn.7603.2022325>
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: el rol docente. *Revista UPC*. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10>
- Gargurevich, R. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología*, 12, 192–215.
- Giraldo y Mera, J. (2000). Percepción del estudiante sobre educación. Cali: UDECRES.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. España: Penguin Random House.
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación Emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de investigación en psicología*, 96-117.
- Gonzales, L. (2002) El desempeño académico universitario: variables psicológicas. México: Universidad de Sonora.
- Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M., & Arana, J. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 10(19), 20-27.
- 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, 41-54.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 525-552). New York, NY: Guilford.

- Gross, J., & Jhon, O. (2003). Individual Differences in two Emotion Regulation Process: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 348-362.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Gross, R. (2012). *Psicología. La ciencia de la Mente y la Conducta*. Manual Moderno.
- Guedes-Gondim, S., & Álvaro-Estramiana, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.
- Guillermo, S., y Paz, S. (2023). *Comunicación familiar y regulación emocional como predictores de la agresividad en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10703>
- Guyton, A., & Hall, J. (2016). *Guyton y Hall. Tratado de fisiología médica* (13a ed.). Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- 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. <http://www.researchgate.net/publication/235428353> La regulacin afectiva Modelos investigacin e implicaciones para la salud mental y física
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la escala de dificultades en la regulación emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Hess, U., & Fischer, A. (2014). Emotional mimicry: Why and when we mimic emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 45-57. <https://doi.org/10.1111/spc3.12083>
- Howse, B., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119.
- Immordino – Yang, M. & Damasio, A. (2007) We Feel, Therefore We Learn: The relevance of affective and social neuroscience to education, *Mind, Brain and Education*, 1:1, pp.3-10.
- Jones, P. (2010) Investigación en neuroeducación. *Neuroeducación, educación y cerebro*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Kim, J., Choi, D., y Kaang, B. (2018). Strengthened connections between engrams encode specific memories. *BMB reports*, 51(8), 369.

- Kring, A., & Werner, K. (2004). Emotion Regulation and Psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359–385). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- LeDoux, J. (2000). Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23(1), 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- LeDoux, J. (2021). What emotions might be like in other animals. *Current Biology*, 31(13), R824-R829.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, 14, pp. 25–30.
- López, M. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*, 6(7).
- Luna, D. (2010). Dificultades de regulación emocional (facilitado por el contexto de crianza) y su intervención desde una perspectiva conductual-cognoscitiva basada en solución de problemas, identificación de reglas, respiración y relajación en un niño de 8 años (Tesis de Especialista en Psicología Clínica Comportamental-Cognoscitiva). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- MacLean, P. (1952). Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (Visceral brain). *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 4(4), 407–418. [https://doi.org/10.1016/0013-4694\(52\)90073-4](https://doi.org/10.1016/0013-4694(52)90073-4)
- MacLean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution*. Springer Publishing.
- Martin, R., & Ochsner, K. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Ministerio de Educación (2017). Diseño Curricular Nacional. Lima: MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.p>
- Murphy, B., Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., & Guthrie, I. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(3), 413-444.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento: la Inteligencia de las Emociones*. Paidós.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2024, 24 de enero). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Osorio, L., Vidanovic, A. & Finol, M. (2021). Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas*. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117/124>

- Pérez, Y. (2015). Modelo de desbalance del desarrollo cerebral: nuevo enfoque teórico en la comprensión de conductas de riesgo en la adolescencia. *Revista cubana de neurología y neurocirugía*, 5(1), 38-40.
- Pérez, J., y Merino, M. (2021). Definición de desempeño. <https://definicion.de/desempeno/>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2005) Influencing Brain Networks: implications for education, *Trends in cognitive sciences*, 9:3, pp. 99-103.
- Rajmohan, V., & Mohandas, E. (2007). The limbic system. *Indian Journal of Psychiatry*, 49(2), 132–139. doi.org
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2006). Cuestionario de Regulación Emocional. Versión española. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz de Somocurcio, C. (2013) *Funciones cerebrales que nos hacen diferentes*. Programa de formación en Neuroeducación. Lima: CEREBRUM Brainbox
- Sarmiento, A. (2022). Relación entre regulación emocional y rendimiento académico desde el modelo de James Gross en estudiantes escolares y universitarios [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/15816/Sarmiento-Monteverde_Relacion-Regulacion-Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scherer, K., & Ekman, P. (2014). *Approaches to Emotion*. Psychology Press.
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thompson.
- Shanker, S. (2013). *Clam, Alert, and Learning - Classroom Strategies for Self-Regulation*. Toronto: Pearson Education.
- Silva, J. (2019). Neuroanatomía funcional de las emociones. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes & F. Manes (Eds.), *Tratado de Neuropsicología Clínica* (pp. 365-373). Akadia.
- Silvers, J., Shu, J., Hubbard, A., Weber, J., & Ochsner, K. (2015). Concurrent and lasting effects of emotion regulation on amygdala response in adolescence and young adulthood. *Developmental Science*, 18(5), 771-784. <https://doi.org/10.1111/desc.12260>
- Šimić, G., Tkalčić, M., Vukić, V., Mulc, D., Španić, E., Šagud, M., ... & R. Hof, P. (2021). Understanding emotions: origins and roles of the amygdala. *Biomolecules*, 11(6), 823. <https://doi.org/10.3390/biom11060823>
- Singh, A., Westlin, C., Eisenbarth, H., Losin, E., Andrews-Hanna, J., Wager, T., ... & Erdogmus, D. (2021). Variation is the norm: Brain state dynamics evoked by emotional video clips. 43rd Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine & Biology Society (EMBC), 6003-6007.

- Spinoza, B. (2015). *Ética demostrada según orden geométrico (Spanish Edition)*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Stephanou, K., Davey, C., Kerestes, R., Whittle, S., Pujol, J., Yücel, M., ... & Harrison, B. (2016). Brain functional correlates of emotion regulation across adolescence and young adulthood. *Human Brain Mapping, 37*(1), 7-19. <https://doi.org/10.1002/hbm.22905>
- Susman, E., & Rogol, A. (2009). Puberty and psychological development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tamnes, C., Walhovd, K., Grydeland, H., Holland, D., Østby, Y., Dale, A., & Fjell, A. (2013). Longitudinal working memory development is related to structural maturation of frontal and parietal cortices. *Journal of Cognitive Neuroscience, 25*(10), 1611-1623. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00434
- Torres, A. (2017). Ley de Hebb: la base neuropsicológica del aprendizaje. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/neurociencias/ley-de-hebb>
- Vaquero, D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un centro educativo de excelencia en Sao Paulo. España: ESIC Editorial.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weissman, D., Bitran, D., Miller, A., Schaefer, J., Sheridan, M., & McLaughlin, K. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. *Development and psychopathology, 31*(3), 899-915.



ANEXO N° 1: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

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

El Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ), elaborados por Gross & Thompson (2003), adaptado para el Perú (ERQP) por el Dr. Rafael Gargurevich (2010), Universidad de Lima; evalúa dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión.

Luego de realizar la adaptación lingüística del cuestionario se estudió la validez del constructo del instrumento. El Análisis Factorial Confirmatorio demostró la estructura bifactorial de la escala, y se comprobó la validez convergente y divergente del cuestionario. El índice de consistencia interna alfa de Cronbach de ambas escalas fue 0.72 para reevaluación cognitiva y 0.74 la supresión. Se discute la importancia de contar con un instrumento que evalúe diversas estrategias de autorregulación emocional dada la importancia de este fenómeno psicológico para la vida de las personas.

Gross y John (2003), sostuvieron que en la regulación de la emoción interviene dos grandes elementos: Reevaluación cognitiva y Supresión.

El ERQ cuenta con 10 ítems, seis de los cuales corresponden a la escala de reevaluación cognitiva mientras que los otros cuatro corresponden a la escala de supresión. Mide la presencia de 2 estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. Los puntajes se obtienen sumando los ítems pertenecientes a esas dos escalas:

Reevaluación: 1, 3, 5, 7, 8, 10

Supresión: 2, 4, 6, 9

La reevaluación cognitiva, es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003).

La supresión, modula la respuesta del individuo ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional.

- Desempeño académico: Promedio final

Entendido como la medida de calificación asignada por el docente o el promedio obtenido por el alumno que resume la medición de su rendimiento escolar.

Para la medición de la investigación se utilizará el resultado: promedio final del último bimestre escolar.

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

Nombre: _____ Fecha: _____

Me gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones.

En este sentido, estoy interesada en dos aspectos principales: por un lado tu experiencia emocional, o cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional o cómo muestras las emociones en tu forma de hablar o de comportarte.

Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

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

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Totalmente en
desacuerdo

Neutral

Totalmente de
acuerdo

1. ____ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.

2. ____ Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí).

3. ___ Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo.

4. ___ Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.

5. ___ Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.

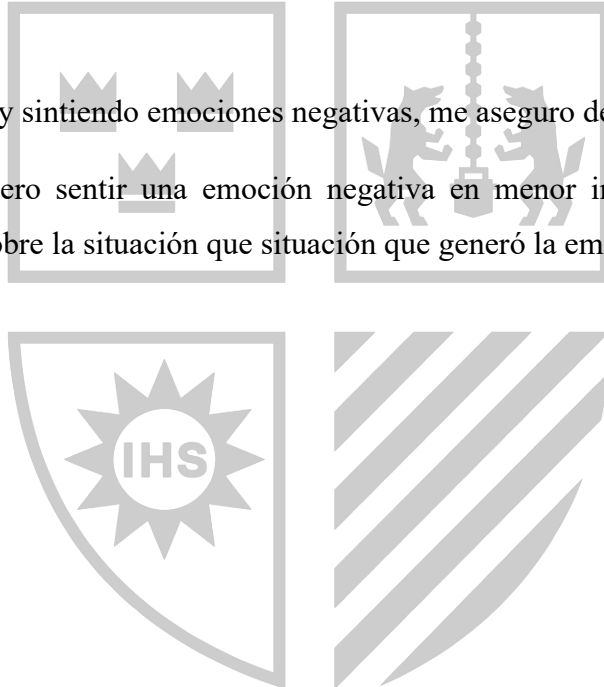
6. ___ Controlo mis emociones no expresándolas.

7. ___ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.

8. ___ Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.

9. ___ Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.

10. ___ Cuando quiero sentir una emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación que generó la emoción



ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre o apoderado:

El siguiente documento tiene como objetivo explicar la participación de su menor, con respecto al proceso de aplicación del cuestionario de regulación emocional. La presente investigación es conducida por Maria Jiménez Díaz, de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. La meta de este estudio es conocer la relación que existe entre cómo se gestionan las emociones y sus calificaciones en la escuela.

Si usted accede se le pedirá a su menor hijo responder preguntas en un cuestionario de 10 preguntas. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. Lo que responda será de manera anónima.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Cualquier duda puede contactar con Maria Jiménez 997490174.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ con DNI N° _____ tutor del menor _____ identificado con DNI N° _____ con domicilio en _____, manifiesto: 1) Mi aceptación para la participación en la aplicación de instrumentos sobre la regulación emocional 2) Que he leído y comprendido íntegramente este documento y en consecuencia acepto su contenido y las consecuencias que de él se deriven y accedo a lo anteriormente mencionado, teniendo en cuenta que mi menor no tendrá retribución económica o académica.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Maria Jiménez Díaz al teléfono 997490174.

Nombre del Participante

Firma del Participante

ANEXO N° 3: ASENTIMIENTO INFORMADO

Hola,

Soy Maria Jiménez Díaz; estoy haciendo una investigación para conocer la relación que existe entre cómo gestionas las emociones y tus calificaciones en la escuela. Como te comenté, la participación de cada uno de ustedes es voluntaria y no afectará en nada sus notas.

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo.
- El cuestionario que responderás será de 15 minutos máximo y no afectará tus clases.
- En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- Al finalizar la investigación, podrás participar del taller donde mostraré las conclusiones principales de mi investigación.

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento.

¿Quiero participar en la investigación de Maria Jiménez Díaz?	Sí	No
---	----	----

Nombre: _____

Fecha: _____