

Damaris

Tesis Final DYT.docx



My Files



My Files



Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:487111481

Fecha de entrega

26 ago 2025, 8:56 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

2 dic 2025, 10:56 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

Tesis Final DYT.docx

Tamaño del archivo

13.3 MB

67 páginas

6719 palabras

40.250 caracteres

5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 4%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 4% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 3% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	www.scilit.net	2%
2	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-05-19	<1%
3	Internet	www.researchgate.net	<1%
4	Publicación	Peña Ríos, Kathia M.. "El uso de las tecnologías de la información y la comunicaci...	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-07-18	<1%
6	Trabajos entregados	Universidad Católica de Santa María on 2025-08-08	<1%
7	Trabajos entregados	Caribbean University on 2023-08-03	<1%
8	Internet	hdl.handle.net	<1%
9	Internet	www.scielo.org.pe	<1%

Estrategias de afrontamiento, regulación emocional y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes secundarios

Coping strategies, emotional regulation and their impact on the academic performance of secondary school students.

Tania Enamorado ¹, Damaris Gómez ², Celina Ramírez-Vega³.

Escuela Profesional de Psicología, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la capacidad predictiva de las estrategias de afrontamiento y la regulación emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundaria. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, con muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, conformado por 642 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a una institución educativa de Lima Este. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico ($r = 0.5941$; $p < .001$), siendo esta variable además un predictor estadísticamente significativo en el modelo de regresión lineal ($B = 2.7654$; $p < .001$). En contraste, la regulación emocional mostró una asociación positiva moderada ($r = 0.2947$; $p < .001$), pero sin capacidad predictiva dentro del modelo propuesto ($p = .101$). Se concluye que las estrategias de afrontamiento tienen un impacto directo relevante en el desempeño académico, mientras que la regulación emocional podría actuar de forma indirecta.

Palabras clave: *Estrategias de afrontamiento, regulación emocional, rendimiento académico.*

Abstract

This research aimed to determine the predictive capacity of coping strategies and emotional regulation on academic performance among secondary school students. A quantitative, non-experimental, and cross-sectional design was used, with a non-probabilistic intentional sampling of 642 students of both sexes from an educational institution in East Lima. The results showed a significant positive correlation between coping strategies and academic performance ($r = 0.5941$; $p < .001$), with coping strategies emerging as a statistically significant predictor in the linear regression model ($B = 2.7654$; $p < .001$). In contrast, emotional regulation showed a moderate positive correlation ($r = 0.2947$; $p < .001$), but it did not demonstrate predictive capacity within the proposed model ($p = .101$). It is concluded that coping strategies have a direct and relevant impact on academic performance, while emotional regulation may exert its influence indirectly.

Keywords: *Coping strategies, emotional regulation, academic performance.*

Introducción

En la actualidad, los adolescentes están expuestos a diversas situaciones estresantes que afectan su bienestar emocional y su desempeño académico. Estas situaciones incluyen la presión social, las demandas afectivas propias de esta etapa del desarrollo, responsabilidades familiares y la creciente exigencia académica (Benevides et al., 2021). Tales factores generan una sobrecarga emocional que puede impactar negativamente en su motivación, concentración y organización para el estudio. En esta etapa de transición y autodefinición, la manera en que los adolescentes enfrentan sus problemas y regulan sus emociones puede marcar una diferencia significativa en su adaptación al entorno escolar. Por ello, se vuelve necesario comprender qué variables personales y emocionales influyen en el rendimiento académico, especialmente en contextos como el peruano, donde las brechas educativas aún son evidentes.

La situación educativa en el Perú evidencia grandes desafíos en cuanto a la calidad y equidad del aprendizaje. De acuerdo con el más reciente informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, publicado por el Ministerio de Educación del Perú (2024), el 66% de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo del rendimiento promedio de los países de la OCDE, lo que indica deficiencias sustanciales en competencias básicas como lectura, matemática y ciencia. Estos resultados colocan a Perú por debajo de la media internacional y contrastan fuertemente con el desempeño de países asiáticos como Singapur, China y Japón, donde el rendimiento escolar destaca por su excelencia académica (Celio et al., 2025).

A nivel nacional, la problemática se agrava con datos de deserción escolar, pese a un aumento en la matrícula del 81,6 % en 2012 al 90,9 % en 2023, aunque persisten brechas entre zonas rurales (89,1 %) y urbanas (91,5 %), y entre adolescentes en pobreza extrema (84,7 %) frente a no pobres (92,2 %); la tasa de conclusión oportuna subió de 43,2 % a 81,3 %, pero aún 217 000

estudiantes no culminan la secundaria a la edad esperada, con mayores rezagos en áreas rurales y en población de lengua indígena (Rojas et al., 2024). Estas cifras evidencian una situación alarmante que exige revisar los factores que inciden en la trayectoria escolar de los adolescentes. Desde la psicología educativa, se ha identificado que variables emocionales como las estrategias de afrontamiento y la regulación emocional desempeñan un papel crucial en el rendimiento académico (Usán y Quílez, 2021).

La forma en que un estudiante maneja el estrés y sus emociones puede facilitar o entorpecer el aprendizaje. En investigaciones internacionales, se ha encontrado que el afrontamiento resiliente —que implica una actitud activa, reflexiva y positiva ante las dificultades— se relaciona positivamente con el desempeño académico, ya que fomenta el compromiso con las tareas, la autodisciplina y una mejor organización personal (González et al., 2018; Ragusa et al., 2023). Por el contrario, estrategias como la supresión emocional, entendida como la inhibición de la expresión emocional, tienen un efecto negativo sobre el rendimiento. Esta estrategia se ha vinculado con menor control atencional, dificultades en la memoria y desorganización en el estudio (Cuamba y Zazueta, 2020; Khalil et al., 2020). De manera similar, la autorregulación emocional adecuada ha demostrado ser una variable mediadora clave en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes manejar eficazmente situaciones estresantes, lo que se traduce en un mejor desempeño en pruebas cognitivas y mayor aprovechamiento académico (Barreto y Paco, 2012; Anchundia y Vega, 2024; Chávez y Salazar, 2024).

No obstante, aunque estos hallazgos han sido documentados ampliamente en contextos internacionales, aún existe un vacío en la literatura científica en lo que respecta al contexto peruano, particularmente en estudiantes de secundaria. La mayoría de estudios previos se han realizado en poblaciones de países desarrollados, lo cual limita la posibilidad de generalizar sus resultados a

realidades educativas como la de Lima Este, donde las condiciones sociales, económicas y emocionales presentan características muy particulares. Esta falta de investigaciones locales dificulta el diseño de políticas educativas y estrategias de intervención que respondan a las necesidades reales de los adolescentes peruanos. Por ello, es necesario generar evidencia empírica que permita entender cómo estas variables psicológicas influyen en el rendimiento escolar dentro del contexto nacional.

Frente a ello, se plante a la siguiente investigación con el fin de analizar las estrategias de afrontamiento, regulación emocional y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes secundarios. En términos específicos, se buscará plantear la asociación entre las estrategias de afrontamiento, la aportación en actividades académicas, la dedicación al estudio, la falta de organización de los recursos didácticos, la autorregulación cognitiva, y la supresión emocional. .

Antecedentes

En torno a los antecedentes internacionales, Martínez y Sánchez (2024), en España, presentaron una investigación con el fin de analizar los niveles de inteligencia emocional, regulación emocional y empatía en estudiantes del IES Ruiz de Alda de San Javier (Murcia), considerando las diferencias según el sexo. La investigación contó con la participación de 790 estudiantes, conformados por 410 mujeres, 369 hombres y 11 personas de género no binario. Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS), la escala DERS para evaluar la regulación emocional y el Interpersonal Reactivity Index (IRI) para medir la empatía. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según el sexo en las tres variables analizadas. Se concluye, por tanto, que el sexo influye en los niveles de empatía, inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes evaluados.

1 Ragusa et al. (2023), en España, desarrollaron una investigación con el objetivo de analizar cómo la autorregulación académica influye en la procrastinación, la ansiedad, el estrés académico, la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. La investigación se realizó con una muestra de 991 adolescentes entre 16 y 19 años, y se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales para examinar las relaciones entre las variables. Los resultados indicaron que una mayor autorregulación académica se asocia con menor procrastinación, la cual, a su vez, se relaciona con mayores niveles de ansiedad y estrés académico. No obstante, la resiliencia demostró tener un efecto protector, ya que se vinculó positivamente con el rendimiento académico y ayudó a reducir el impacto negativo del estrés y la ansiedad. En conclusión, el estudio resalta la necesidad de promover estrategias educativas que fortalezcan la autorregulación, el manejo emocional y la resiliencia en los estudiantes para mejorar su desempeño y bienestar escolar.

Vibeke y Bru (2023), en Noruega, presentaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre las competencias socioemocionales (regulación emocional, habilidades de relación y planificación del trabajo escolar), el bienestar emocional y el compromiso académico en estudiantes del primer ciclo de secundaria. Con una muestra de 1085 estudiantes, se aplicó un modelo estructural latente mediante el software Mplus, considerando las competencias socioemocionales como variables independientes, el bienestar emocional como variable mediadora y el compromiso académico (conductual y emocional) como variables dependientes. Los resultados revelaron que todas las competencias socioemocionales se relacionan significativamente con el bienestar emocional, siendo la regulación emocional la de mayor impacto. A su vez, el bienestar emocional se asoció de forma positiva con ambas dimensiones del compromiso académico. Además, la planificación del trabajo escolar mostró una relación directa con el compromiso, destacándose como la competencia con mayor capacidad para promoverlo. En conclusión, el

estudio confirma que las competencias socioemocionales, especialmente la planificación y la regulación emocional, influyen positivamente en el bienestar emocional y, a través de este, en el compromiso académico de los adolescentes.

Usán y Quílez (2021), en España, presentaron un estudio con el fin de analizar la relación entre la regulación emocional, la autoeficacia académica y el rendimiento académico en adolescentes, explorando además el papel mediador de la autoeficacia entre las dos primeras variables. La investigación se realizó con una muestra de 2204 estudiantes de entre 12 y 18 años, utilizando el Cuestionario de Regulación de Emociones (ERQ), la Escala de Autoeficacia Académica (ASES) y el promedio de notas escolares como indicador del rendimiento académico. Los resultados mostraron un patrón positivo en el que los estudiantes con mayor regulación emocional también presentaban niveles más altos de autoeficacia y mejor rendimiento académico. Además, se confirmó que la autoeficacia cumple un rol mediador significativo entre la regulación emocional y el rendimiento académico. En conclusión, se destaca la importancia de fortalecer la autoeficacia en el entorno escolar como una vía efectiva para mejorar tanto el bienestar emocional como el desempeño académico de los estudiantes.

Molero et al. (2021), en España, presentaron una investigación con el objetivo de analizar cómo el rendimiento académico influye en el burnout escolar en estudiantes de secundaria, así como evaluar el papel mediador de la inteligencia emocional en esta relación. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 1287 adolescentes entre 14 y 18 años, quienes respondieron cuestionarios que medían rendimiento, burnout e inteligencia emocional. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con bajo rendimiento o que habían repetido curso presentaban mayores niveles de agotamiento emocional y cinismo, en contraste con aquellos con mejor desempeño y mayor eficacia académica. Además, se observó que la inteligencia emocional influye

3

en el desgaste escolar, actuando como factor protector: la autoeficacia se asoció positivamente, mientras que el cinismo y el agotamiento lo hicieron negativamente. El análisis del modelo confirmó que la inteligencia emocional, en particular el manejo del estrés y el estado de ánimo, media la relación entre bajo rendimiento y burnout. En conclusión, se resalta la necesidad de implementar programas de educación emocional en las escuelas como estrategia preventiva frente al desgaste académico en contextos de bajo rendimiento o fracaso escolar.

Con respecto a los antecedentes nacionales, Aguilar (2025) presentaron un estudio con el fin de analizar la relación entre el afrontamiento del estrés académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria beneficiarios de una beca otorgada por una ONG peruana. La investigación incluyó a 304 escolares de entre 13 y 17 años, aplicándose la escala A-CEA para medir afrontamiento del estrés y el inventario ARA para evaluar estrategias de autorregulación. Los resultados revelaron correlaciones positivas significativas entre los factores de afrontamiento (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) y los factores de autorregulación (organización del entorno, búsqueda de información y organización de la tarea). Asimismo, se hallaron correlaciones negativas con hábitos inadecuados de regulación. En el análisis por sexo, los varones utilizaron más estrategias de reevaluación y planificación, mientras que las mujeres mostraron mayor uso de organización del entorno y búsqueda de información. Además, los estudiantes más jóvenes tendieron a usar más la reevaluación positiva y búsqueda de información, mientras que los mayores emplearon más la planificación y presentaron más hábitos inadecuados. En conclusión, el estudio confirma una relación significativa entre la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés académico y su capacidad para autorregular su aprendizaje, destacando diferencias según edad y género.

Aguilar (2025) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de caracterizar las

estrategias de afrontamiento ante los cambios propios de la adolescencia en estudiantes mujeres de cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal en Lambayeque, durante el año 2024. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, incluyendo a 20 adolescentes y 4 docentes tutores seleccionados por saturación de información, de una población inicial de 40 estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante observación y entrevistas, utilizando guías validadas por expertos con un alto nivel de concordancia (CVC: 0.94). El análisis temático reveló tres formas de afrontamiento: orientado a la emoción, al problema y evitativo. Las estudiantes expresaron sus emociones, buscaron apoyo social y demostraron autocontrol emocional para enfrentar los cambios. Además, muchas mostraron afrontamiento activo al informarse, tomar decisiones autónomas y gestionar sus metas personales. Sin embargo, algunas adolescentes recurrieron a la evasión, lo que incrementó sus niveles de estrés. En conclusión, las adolescentes aplican diversas estrategias de afrontamiento, siendo las más efectivas aquellas orientadas al manejo emocional y la solución de problemas, mientras que las evitativas resultan menos adaptativas frente a los desafíos propios de esta etapa.

Gonzales (2023) desarrollaron una investigación con el objetivo de determinar la relación entre la regulación emocional y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada en Camaná, Arequipa. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional, recolectando los datos en un solo momento sin manipulación de variables. La muestra estuvo compuesta por 112 estudiantes, hombres y mujeres, entre 11 y 16 años. Como técnica se aplicó la encuesta, utilizando instrumentos como la ficha sociodemográfica, el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry, que evalúa agresión física, verbal, ira y hostilidad. Los resultados mostraron una correlación negativa, significativa pero débil entre regulación emocional y agresividad ($\rho = -.266$; $p < .05$),

lo que indica que, a mayor capacidad de regulación emocional, menor es la presencia de conductas agresivas en los adolescentes. En conclusión, se evidencia la importancia de fomentar habilidades emocionales en el entorno escolar como estrategia para reducir comportamientos agresivos en los estudiantes.

Risco (2023) presentó una investigación con el fin de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de secundaria del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas en la Institución Educativa Privada “Innova School” de Trujillo. Se empleó una metodología de tipo básica, con un diseño no experimental, descriptivo correlacional, y una muestra intencional no probabilística de 86 estudiantes de ambos sexos. Para medir la inteligencia emocional se aplicó el Test de Bar-On en su versión completa, mientras que el rendimiento académico se evaluó mediante el análisis documental de las actas de notas. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaban un nivel regular de inteligencia emocional. Finalmente, se concluyó que existe una relación positiva y moderada entre inteligencia emocional y rendimiento académico, lo que indica que a mayor desarrollo emocional, mejor desempeño académico, y viceversa.

García y Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio con el fin de determinar la relación entre el estrés y la regulación emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Bellavista durante el año 2021. La investigación fue de tipo básica, con un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por estudiantes a quienes se aplicaron instrumentos para medir ambas variables. Los resultados evidenciaron una correlación positiva débil entre estrés y regulación emocional ($r = 0.297$; $p = 0.012$), así como entre estrés y las dimensiones conciencia ($r = 0.265$; $p = 0.026$) y metas ($r = 0.260$; $p = 0.02$), siendo estas significativas. Sin embargo, las dimensiones rechazo ($r = 0.157$; $p = 0.191$)

y estrategias ($r = 0.222$; $p = 0.063$) no mostraron una relación estadísticamente significativa. En conclusión, se identificó que existe una relación entre el nivel de regulación emocional y la capacidad para enfrentar el estrés: a mayor regulación emocional, mejor afrontamiento de situaciones estresantes, mientras que bajos niveles de esta habilidad limitan el manejo adecuado de conflictos y tensiones.

Metodología

3.1 Diseño

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que se basa en la recolección y análisis de datos numéricos para identificar relaciones y patrones entre las variables estudiadas (Guerrero, 2022). Es de tipo básico, dado que su finalidad principal es generar conocimiento teórico y descriptivo sobre cómo estas variables se relacionan, sin buscar una aplicación inmediata o intervención práctica (Ramos, 2023). Además, utiliza un diseño no experimental transversal, lo que significa que no se manipulan variables, sino que se observan y analizan en un único momento temporal (Hernández y Mendoza, 2018), permitiendo evaluar la relación entre las estrategias de afrontamiento, la regulación emocional y el rendimiento académico en una muestra representativa de estudiantes secundarios.

3.2 Participantes.

La población está constituida por el total de elementos que tienen características homogéneas útiles para el desarrollo de una investigación, ya que sus características son las mismas que las del universo, por lo que ambos términos se consideran sinónimos (Arias, 2020), razón por la cual se trabajará con el total de estudiantes de ambos sexos de educación secundaria matriculados en la Institución Educativa objeto de estudio, los cuales suman 642.

Los resultados de la población se extrapolan y generalizan a partir de la muestra, que se considera una parte de la población (Otzen & Manterola, 2017), por lo tanto se procederá a desarrollar un muestreo del tipo no probabilístico censal, trabajando con el total de la población.

A continuación, se muestran las características sociodemográficas de la población objeto de estudio:

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los estudiantes.

Variable		M	DE
Variable	Número de hermanos	2.17	1.67
	Edad	14.54	1.47
	Sexo	n	%
	Masculino	287	44.7
	Femenino	355	55.3
	Grado académico	1 año	21.2
		2 año	18.1
		3 año	13.7
		4 año	29.8
		5 año	17.3
	Atención Psicológica	Si	57.2
		No	42.8

N = 642

La muestra del estudio estuvo conformada por 642 estudiantes de nivel secundaria, cuyas edades oscilaron en promedio entre los 14 y 15 años ($M = 14.54$; $DE = 1.47$). En cuanto a su entorno familiar, se reportó un promedio de 2.17 hermanos por estudiante ($DE = 1.67$). En términos de distribución por sexo, el 55.3 % fueron mujeres ($n = 355$) y el 44.7 % varones ($n = 287$). Respecto al grado académico, la mayoría se encontraba en cuarto año de secundaria (29.8 %), seguido por primer año (21.2 %), segundo año (18.1 %), quinto año (17.3 %) y finalmente tercer año (13.7 %). En relación con el acceso a atención psicológica, un 57.2 % ($n = 367$) indicó haber recibido este tipo de apoyo, mientras que el 42.8 % ($n = 275$) manifestó no haber accedido a dicho servicio.

2.3 Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó los siguientes instrumentos:

Brief Resilient Coping Scale desarrollada originalmente por Sinclair y Wallston (2004) y traducida al español por Limonero et al. (2014). consto de 4 ítems agrupados en una sola dimensión, se califica en una escala de Likert con 5 niveles entre No me describe en absoluto (1) a me describe muy bien (5). Su adaptación al contexto peruano se hizo por medio de la revisión y aprobación de tres jueces Expertos. Su objetivo fue evaluar la capacidad de los individuos para hacer frente al estrés de manera adaptativa. El instrumento presenta un valor del coeficiente alfa de Cronbach, como medida de consistencia interna, de .69, un coeficiente de correlación test-retest de .71 y buenos índices de bondad de ajuste ($\chi^2 = 2.13$, $p = .03$, CFI = .99, SRMR = .02 y RMSEA = .01).

La Escala Rendimiento Académico Universitario (RAU) fue desarrollada en México por Preciado et al. (2021), basándose en la teoría de Barry J. Zimmerman. No obstante, en este estudio realizamos una nueva validación y adaptación psicométrica de la escala, esta vez enfocada en adolescentes peruanos que cursan la secundaria (Gómez et al, 2024), Esta adaptación se realizó mediante un análisis psicométrico y fue aprobada por tres jueces, la escala consta de 20 ítems organizados en tres dimensiones, evaluados en una escala de Likert con valores que van desde Nunca (0) hasta siempre (6), se identifican dos niveles posibles: “Alto Rendimiento Académico” “Bajo Rendimiento Académico”.

El objetivo de la escala es proporcionar una medida cuantitativa del rendimiento académico percibido en áreas específicas como la aportación en actividades académicas, la dedicación al estudio y la organización de recursos didácticos. El análisis factorial confirmatorio mostro que los ítems se ajustaron adecuadamente a los parámetros, y la fiabilidad Alpha de Cronbach fue alta dos

de los tres factores ($F1 \alpha=.840$; $F3 \alpha=.843$) y aceptable en el segundo factor ($F2 \alpha=.745$).

8 El Inventario Regulación Emocional (ERQ) de Gross y John (2003). Estuvo conformado por 10 Ítems que permiten la evaluación de dos estrategias de Regulación Emocional: la reevaluación cognitiva (6 ítems) y la supresión expresiva (4 reactivos). Para realizar la adaptación se realizó una traducción directa del cuestionario del inglés al español seguido por procedimiento de juicio de expertos y un análisis de discriminación de reactivos. Se califica en una escala tipo Likert de 7 alternativas cuya valoración va desde Totalmente de acuerdo (1) a Totalmente en desacuerdo (7), su objetivo es evaluar cómo las personas regulan sus emociones en diversas situaciones. Se realizó un análisis factorial confirmatorio, la confiabilidad del instrumento y se establecieron valores normativos. Los resultados indican que la versión adaptada del ERQ presenta adecuada validez de contenido (porcentajes de acuerdo entre .80 y 1), adecuada validez factorial para el modelo de dos factores independientes, evidenciando índices de consistencia interna aceptables ($\alpha \text{ ordinal}=.81$ y $\omega \text{ ordinal}=.87$ para el factor reevaluación cognitiva; y $\alpha \text{ ordinal}=.71$ y $\omega \text{ ordinal}=.79$ para el factor de supresión expresiva). Para poder realizar el cuestionario de Regulación Emocional en adolescentes se realizó la validez de contenido, contando con la participación de 3 jueces para la evaluación, ya que estaba validado en el Perú en población universitaria.

2.4 Procedimiento.

Para proceder con la investigación primero se revalidó el contenido de los ítems para la población en adolescentes, una vez obtenido los resultados y realizadas las respectivas indicaciones por parte de los jueces se envió la carta para la aprobación por parte del comité de ética de la Universidad Peruana Unión con la RESOLUCIÓN N° 0252-P-2024/UPEU-FCS-CF, asimismo se entregó a los padres de familia el asentamiento y consentimiento informado mismo que se les

brindo a cada uno de los alumnos.

2.5 Análisis de los datos

Se Para poder analizar los datos recolectados se utilizó el programa estadístico R Studio versión 24.

Al inicio, lo más lógico fue revisar los datos generales de los estudiantes. Para eso, se usaron tablas de frecuencia que permitieron visualizar aspectos como el sexo, el grado y otros datos categóricos. Luego, con algo más de precisión, se exploraron posibles relaciones entre las variables clave del estudio; aquí se aplicaron correlaciones, que no siempre fueron concluyentes, pero sí ofrecieron cierta orientación sobre patrones que valía la pena seguir analizando. Finalmente, se optó por un análisis de regresión lineal, con el propósito de verificar si alguna de las variables podría, en parte, explicar el rendimiento académico. En algunos casos, el modelo funcionó bastante bien; en otros, no tanto. Pero en general, permitió poner a prueba las hipótesis planteadas y ver qué factores parecían tener más peso del que se esperaba al inicio.

Tabla 2

Análisis descriptivo de las variables y dimensiones

	Mín.	Máx.	M	DE	g_1	g_2
RE	10	70	41.6511	11.6703	-0.0826	-0.063
AC	6	42	25.338	7.943	-0.1339	-0.4211
SU	4	28	16.3131	5.3095	0.0504	-0.3009
EA	4	20	13.0312	3.7544	0.048	-0.6627
RA	22	140	76.676	18.0943	0.3283	0.2782
AA	10	70	39.5514	11.3491	0.379	-0.0708
DA	6	35	20.8458	6.1542	0.2631	-0.4062
FO	5	35	16.2788	5.1266	0.4885	0.2741

Nota: Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Media; D.E: Desviación Estándar; g_1 =Asimetría; g_2 =Curtosis.

†RE: Regulación emocional, AC: Autorregulación cognitiva, SU: Supresión, EA: Estrategias de afrontamiento, RA: Rendimiento académico, AA: Aportación en actividades, DE: Dedicación al estudio, FO: Falta de organización de los recursos didácticos.

El análisis descriptivo reveló que la variable regulación emocional presentó una media de 41.65 puntos (DE = 11.67), lo cual indica un nivel moderado dentro de la muestra evaluada. En el caso de la supresión emocional, se obtuvo una media de 16.31 (DE = 5.30), con una dispersión más baja en comparación con otras variables. Las estrategias de afrontamiento registraron un promedio

de 13.03 (DE = 3.75), manteniéndose dentro de un rango moderado de respuesta.

De acuerdo al rendimiento académico, la puntuación total alcanzó un promedio de 76.67 (DE = 18.09). Al analizar sus dimensiones, se observó que la mayor media correspondió a la aportación en actividades (M = 39.55), seguida de la dedicación al estudio (M = 20.84) y, finalmente, la falta de organización de recursos didácticos (M = 16.27), siendo esta última la más baja. Por su parte, la autorregulación cognitiva evidenció una media de 25.33 (DE = 7.94), reflejando un nivel relativamente adecuado de autorregulación en el contexto estudiado.

Por otro lado, en términos de forma de distribución, los valores de asimetría y curtosis se mantuvieron en rangos cercanos a cero, lo cual sugiere que las variables analizadas presentan una distribución aproximadamente simétrica y con tendencia mesocúrtica, sin desviaciones significativas.

Tabla 3

Análisis de correlación entre las variables y dimensiones

Variable	RE	AC	SU	EA	RA	AA	DA	FO
RE	—							
	—							
AC	0.9107***	—						
	< .001	—						
SU	0.7963***	0.5025***	—					
	< .001	< .001	—					
EA	0.4689***	0.474***	0.3034***	—				
	< .001	< .001	< .001	—				
RA	0.2947***	0.3287***	0.1556***	0.5941***	—			
	< .001	< .001	< .001	< .001	—			
AA	0.2773***	0.3132***	0.1443***	0.605***	0.9248***	—		
	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—		
DA	0.3161***	0.3482***	0.1558***	0.5177***	0.8004***	0.664***	—	
	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—	
FO	0.0704	0.051	0.0971*	0.1225**	0.4229***	0.207***	0.0937**	—
	0.0746	0.1967	0.0138	0.0019	< .001	< .001	0.0175	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

†RE: Regulación emocional, AC: Autorregulación cognitiva, SU: Supresión, EA: Estrategias de afrontamiento, RA: Rendimiento académico, AA: Aportación en actividades, DE: Dedicación al estudio, FO: Falta de organización de los recursos didácticos.

4 El análisis de correlación mostró relaciones estadísticamente significativas entre las variables principales del estudio. En primer lugar, se evidenció una correlación moderada positiva entre regulación emocional y estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.4689$; $p < .001$), lo cual indica que los estudiantes con mayor capacidad para manejar sus emociones tienden a utilizar recursos personales más activos y adaptativos frente a situaciones académicas. De manera similar, autorregulación cognitiva, entendida como una dimensión de la regulación emocional, también se relacionó significativamente con las estrategias de afrontamiento ($\rho = 0.4740$; $p < .001$).

6 Asimismo, se identificaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico total ($\rho = 0.5941$; $p < .001$), lo que indica que un afrontamiento más activo podría favorecer un mejor desempeño escolar. Esta relación también se reflejó en las dimensiones del rendimiento académico, especialmente en la aportación en actividades ($\rho = 0.605$; $p < .001$) y la dedicación al estudio ($\rho = 0.5177$; $p < .001$), siendo ambas asociaciones de magnitud moderada. En el caso de la falta de organización de recursos didácticos, la correlación fue positiva pero débil ($\rho = 0.1225$; $p < .01$), lo que podría interpretarse como una asociación menos directa con las variables emocionales.

3

Por otro lado, el rendimiento académico total también presentó asociaciones positivas con la regulación emocional ($\rho = 0.2947$; $p < .001$) y la autorregulación cognitiva ($\rho = 0.3287$; $p < .001$), aunque de menor magnitud en comparación con las estrategias de afrontamiento. La supresión emocional, como estrategia menos adaptativa, mantuvo correlaciones más bajas pero significativas con el rendimiento académico ($\rho = 0.1556$; $p < .001$) y sus dimensiones.

Tabla 4*Análisis de regresión sobre el rendimiento académico*

Predictor	B	ES	t	p	R ²	p
(Constante)	36.848	2.414	15.266	< .001	0.364	< .001
RE	0.091	0.055	1.6444	0.101		
EA	2.7654	0.172	16.075	< .001		

Nota. RE: Regulación Emocional; EA: Estrategias de Afrontamiento

El análisis de regresión lineal indica que el modelo fue estadísticamente significativo ($R^2 = 0.364$; $p < .001$). Este resultado implicó explicó que el 36.4 % de la varianza observada en el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, las variables estrategias de afrontamiento y regulación emocional, en conjunto, lograron predecir poco más de un tercio del desempeño académico reportado por los participantes. La evidencia es relevante, ya que demuestra que los factores emocionales y de afrontamiento tienen un impacto importante, aunque no total sobre el rendimiento escolar, lo cual valida el enfoque psicológico de la presente investigación.

Por otro lado, al analizar individualmente se observa que la estrategia de afrontamiento fue un predictor significativo ($B = 2.7654$; $p < .001$), con un coeficiente positivo que indica que, a mayor uso de estrategias de afrontamiento, mayor es el rendimiento académico percibido. Este resultado confirma la relevancia de este recurso psicológico en el desempeño escolar, tal como se venía evidenciando en los análisis correlacionales.

Sin embargo, la regulación emocional no mostró un efecto significativo dentro del modelo de regresión ($B = 0.091$; $p = .101$), lo que indica que, si bien puede relacionarse con otras variables del estudio, su capacidad para predecir directamente el rendimiento académico es limitada en este caso. Esto podría deberse a la mediación de otras variables o al tipo de medición utilizada.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación evidenciaron relaciones significativas entre las variables emocionales y cognitivas con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Se encontró que la regulación emocional presentó una correlación positiva con el rendimiento académico ($r = 0.2947$; $p < .001$); sin embargo, en el modelo de regresión lineal, esta variable no fue un predictor significativo ($B = 0.091$; $p = .101$). Este hallazgo implicó que, aunque la regulación

5 emocional se asocia con un mejor rendimiento, su influencia directa es limitada cuando se consideran otras variables simultáneamente. Este resultado se alinea parcialmente con el estudio de Usán y Quílez (2021), quienes hallaron una correlación positiva entre regulación emocional y rendimiento académico, señalando además que la autoeficacia actúa como mediador significativo. En su investigación con 2204 estudiantes, utilizaron el Cuestionario ERQ y la Escala de Autoeficacia Académica, encontrando que los estudiantes con mayor regulación emocional presentaban mejor rendimiento. De manera complementaria, Vibeke y Bru (2023) concluyeron que la regulación emocional fue la competencia socioemocional con mayor impacto en el bienestar emocional, el cual, a su vez, se asoció significativamente con el compromiso académico. Su muestra fue de 1085 estudiantes y aplicaron un modelo estructural latente. Gonzales (2023), en un estudio con 112 adolescentes, halló una correlación negativa entre regulación emocional y agresividad ($\rho = -.266$; $p < .05$), resaltando la importancia de esta variable en la reducción de conductas disfuncionales. Por su parte, García y Rodríguez (2021), con estudiantes de secundaria en Bellavista, reportaron una correlación débil pero significativa entre regulación emocional y estrés ($r = 0.297$; $p = 0.012$), y entre esta variable y sus dimensiones conciencia ($r = 0.265$) y metas ($r = 0.260$).

Respecto a las estrategias de afrontamiento, estas mostraron una correlación fuerte con el rendimiento académico ($r = 0.5941$; $p < .001$), siendo además la única variable con capacidad predictiva significativa en el modelo de regresión ($B = 2.7654$; $p < .001$). Este resultado coincide con el estudio cuantitativo de Aguilar (2025), quien encontró correlaciones positivas entre afrontamiento del estrés académico y autorregulación del aprendizaje en 304 estudiantes, destacando dimensiones como reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. Asimismo, en su investigación cualitativa en Lambayeque, Aguilar (2025) identificó que las

estudiantes aplicaban afrontamiento emocional y activo para enfrentar los cambios de la adolescencia, siendo estos recursos más eficaces que las estrategias evitativas. Ragusa et al. (2023), con una muestra de 991 adolescentes españoles, concluyeron que la autorregulación académica se asocia negativamente con procrastinación y estrés, y positivamente con resiliencia y rendimiento académico. Molero et al. (2021), al estudiar a 1287 estudiantes, evidenciaron que la inteligencia emocional media la relación entre rendimiento académico y burnout, actuando como un factor protector, especialmente a través del manejo del estrés.

En cuanto a las dimensiones del rendimiento académico, se observó que las estrategias de afrontamiento presentaron relaciones fuertes con la aportación en actividades ($r = 0.605$) y con la dedicación al estudio ($r = 0.5177$), mientras que la relación con la falta de organización de recursos didácticos fue más débil ($r = 0.1225$; $p < .01$). Risco (2023), en su estudio con 86 estudiantes, encontró una relación moderada entre inteligencia emocional y rendimiento académico, reforzando el impacto de los recursos emocionales sobre el desempeño. Vibeke y Bru (2023) también destacaron la planificación del trabajo escolar como la competencia más vinculada al compromiso académico. Finalmente, Martínez y Sánchez (2024), en un estudio con 790 estudiantes, concluyeron que el sexo influye significativamente en los niveles de regulación emocional, inteligencia emocional y empatía, lo que plantea nuevas variables intervinientes que podrían incidir también en el rendimiento.

Limitaciones y conclusiones

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el uso de un diseño transversal, lo que impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Asimismo, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia,

4 lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones escolares. Otro aspecto a considerar es el uso exclusivo de técnicas de autoinforme, las cuales pueden estar sujetas a sesgos de deseabilidad social o falta de autorreflexión por parte de los estudiantes. Además, aunque se emplearon instrumentos validados, algunos de ellos fueron adaptados para población adolescente peruana y podrían requerir ajustes adicionales en futuras investigaciones.

Conclusiones

7 Los hallazgos de la presente investigación permitieron concluir que las estrategias de afrontamiento constituyen un factor psicológico de notable relevancia en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, ejerciendo una influencia directa y significativa en sus niveles de desempeño. Esta variable no solo se correlacionó de manera positiva con el rendimiento global, sino que también predijo estadísticamente sus dimensiones más representativas, como la aportación en actividades y la dedicación al estudio.

En cuanto a la regulación emocional, si bien presentó asociaciones significativas con el rendimiento académico, no mostró una capacidad predictiva sólida dentro del modelo propuesto, lo que sugiere que su influencia podría estar mediada por otras variables, como la autoeficacia o el bienestar emocional.

En conjunto, los resultados respaldan la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales en el contexto escolar, priorizando la formación en estrategias de afrontamiento adaptativo como vía para potenciar el desempeño académico. Estas evidencias ofrecen una base empírica para el diseño de programas psicoeducativos centrados en la regulación emocional y el afrontamiento, especialmente dirigidos a adolescentes en contextos educativos vulnerables.

Referencias

- Aguilar, Y. (2025). *Afrontamiento del estrés académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria beneficiados por una ONG*.
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/660122/Aguilar_OY.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Anchundia, G., & Vega, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61–79.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/1002/920>
- Arias, L. (2020). *Proyecto de Tesis*. José Luis Arias Gonzáles.
https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2236/1/AriasGonzales_ProyectoDeTesis_libro.pdf
- Barreto, V., & Paco, R. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento Académico en Educación Secundaria. *Interpsiquis 2012*, 7(13), 1–13.
<https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1618/3223>
- Benevides, A., Souza, P., & Mourão, L. (2021). Indicadores Críticos para Avaliação de Habilidades Sociais Educativas em Situações Interpessoais Díficeis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, 1–11.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e37303>
- Celio, J., Salinas, N., Quispe, G., & Sangama, C. (2025). La educación peruana frente a los mejores sistemas educativos del mundo: debilidades, virtudes y esperanzas. In *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje: Vol. I* (pp. 261–278). Religación Press.
<https://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c440>
- Chávez, A., & Salazar, J. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*,

8(1), 145–165. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>

Cuamba, N., & Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71–94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v>

García, M., & Rodríguez, D. (2021). *Estrés y estrategias de regulación emocional en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Bellavista 2021* [Tesis de Titulación, Universidad César Vallejo]. <https://core.ac.uk/reader/520212680>

Gonzales, C. (2023). *Regulación emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución privada de la provincia de Camaná de Arequipa* [Tesis de Titulación, Universidad Católica de Santa María]. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4d616406-e487-42a5-945e-db069a67990a/content>

González, R., Souto, A., González, L., & Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(2), 421–433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>

Gross, J., & John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Guerrero, V. (2022). Enfoque cuantitativo: Taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. *Llalliq*, 2(1), 13–27. <https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/llalliq/article/view/936/997>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Khalil, Y., del Valle, M., Zamora, V., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 69–83.

https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5361/1/Dificultades_regulacion_Khalil_otros.pdf

Limonero, J., Tomás, J., Gómez, M., Maté, J., Sinclair, V., Wallston, K., & Gómez, J. (2014). Evidence for validity of the brief resilient coping scale in a young spanish sample. *Spanish Journal of Psychology*, 17(2), 1–9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.35>

Martínez, S., & Sánchez, M. (2024). Competencia emocional según sexo: análisis de la inteligencia emocional, regulación emocional y empatía en estudiantes de secundaria. *REIF*, 11, 60–81. https://www.educarm.es/reif/doc/11/reif11_5.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2024). El Perú en PISA 2022 Informe Nacional de Resultados. In *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. MINEDU. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/El-Perú-en-PISA-2022-Informe-nacional-de-resultados.pdf>

Molero, M., Pérez, M., Martos, Á., Barragán, A., Simón, M., & Gázquez, J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLoS ONE*, 16(6), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253552>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 1(1), 15–20. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Preciado, M., Gonzáles, M., Colunga, C., Vázquez, J., Esparza, M., Vázquez, C., & Obando, M. (2021). Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 60(3), 5–14. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.01>

Ragusa, A., González, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez, L., Obregón, A., & Fernandez, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>

Ramos, C. (2023). La investigación básica como propuesta de línea de investigación en psicología.

Investigación En Psicología, 30, 153–163. <http://orcid.org/0009-0009-4965-333X>

Risco, F. (2023). *Inteligencia emocional y rendimiento académico escolar en el nivel secundario de la I.E.P. “Innova School” de Trujillo, 2019* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://dspace.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/07590b4e-5b20-476d-84bf-66029cb7e717/content>

Rojas, V., Campos, A., Cueto, S., & Sánchez, A. (2024). Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa en el Perú. *Análisis & Propuestas*, 73, 1–4. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEAP73.pdf>

Sinclair, V., & Wallston, K. (2004). The Development and Psychometric Evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94–101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>

Usán, P., & Quílez, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>

Vibeke, E., & Bru, E. (2023). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>

Anexo 1.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Regulación Emocional

I.E: _____ N° de hermanos: _____

Sexo: Masculino ☐ Femenino ☐ Edad: _____ Grado y sección: _____

Ha recibido atención psicológica: Sí () No ()

INSTRUCCIONES:

A continuación, nos gustaría que respondas unas preguntas relacionadas en como expresas tus emociones y como muestra dichas emociones.

Aunque algunas de las preguntas pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada ítem y marque con una "X" cada uno de los enunciados.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6	7
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre lo que estoy pensando.					
2	Guardo mis emociones para mí mismo.					
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre lo que estoy pensando.					
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, prefiero no expresarlas.					
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en cosas que me agradan y ayudan a mantener la calma.					
6	Controlo mis emociones no expresándolas.					
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.					
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.					
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.					
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.					

Escala Breve de Afrontamiento Resiliente BRCS

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que describen su comportamiento y acciones. Valore cada una de ellas en una escala de 1 a 5, marcando una X en el número que mejor refleje su comportamiento.

- | | | |
|--------------------------------|----------------------|--------------------------|
| 1. No me describe en absoluto. | 2. Me describe poco. | 4. Me describe bastante. |
| | 3. Ni poco ni mucho. | 5. Me describe muy bien. |

ITEMS	1	2	3	4	5
Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles.					
Independientemente de lo que me suceda, creo que puedo controlar mis reacciones.					
Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles					
Busco activamente formas de superar las pérdidas que tengo en la vida.					

Escala de Rendimiento Académico

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su rendimiento académico en sus estudios de secundaria y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas.

MARQUE CON UNA X, cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

1= Nunca
5 = A menudo

2 = Casi nunca
6 = Casi siempre

3 = A veces
7 = Siempre
4 = Regularmente

Nº	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
1	Dedico tiempo diario para realizar las tareas que me asignan en mis cursos.							
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.							
3	Estudio con anticipación para mis exámenes de conocimientos académicos							
4	Mis profesores expresan comentarios favorables de mi rendimiento académico							
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas.							
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos							
7	Me ha faltado material adecuado para obtener mejores notas en los exámenes de los cursos.							
8	He faltado a clases sin tener motivos importantes que lo justifiquen.							
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores.							
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado.							
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.							
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.							
13	Considero que redacto bien los trabajos académicos							
14	Suelo reforzar mis estudios con cursos extra-académicos.							
15	Me gusta estudiar materiales adicionales a la asignatura							
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis tareas de los cursos.							
17	Se aceptan mis ideas innovadoras o aportes cuando trabajo en equipo.							
18	Participó activamente conforme con el contenido de las clases							
19	Mis calificaciones y evaluaciones reflejan cómo me va en el estudio							
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de los cursos.							

Anexo 2.

Matriz de operacionalización de las variables

Operacionalización de la variable Estrategias de afrontamiento, Regulación emocional y Rendimiento académico.

Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Definición operacional	N de ítems	Tipo respuesta
Estrategias de afrontamiento	Afrontamiento Resiliente		A través de la Escala Breve de Afrontamiento Resiliente (BRCS) realizada por Vaughn G. Sinclair – Kenneth A. Wallston, se medirá la variable de Afrontamiento Resiliente.	La escala esta conformada por 4 ítems	Los ítems de la Escala Breve de Afrontamiento Resiliente (BRCS) son de tipo cerrado contruidos según una escala de tipo Likert de cinco alternativas cuya valoración está entre 1 (No me describe en absoluto) y 5 (Me describe muy bien).

Rendimiento académico	aportación a las actividades académicas. que implica concentración en clases, gusto por exponer ante los compañeros los temas tratados, habilidades en la redacción de ensayos u otros textos, completar los estudios con cursos extraescolares, trabajar en equipo o con los compañeros entre otros elementos		A través de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario se medirá la presente variable.	F1 Conformado por 10 items: 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20	Los items de la Escala RAU son respuesta tipo Likert de cinco alternativas cuya valoración es: 0 nunca, 1 casi nunca, 2 algunas veces, 3 regularmente, 4 a menudo, 5 casi siempre, 6 siempre.
	dedicación al estudio que involucra la organización y el tiempo que se dedica a las actividades de estudio, planeación con anticipación la preparación de exámenes y la utilización adecuada de diversos recursos didácticos			F2 Conformado por 5 items: 1, 2, 3, 5, 19	

	falta de organización de los recursos didácticos: que contiene informes de las horas para dormir, carencia de recursos materiales para el estudio, olvido de contenidos temáticos, omisión en la entrega de deberes e inasistencias injustificadas			F3 Conformado por 5 items: 6, 7, 8, 9, 10	
Regulación Emocional: La regulación de la emoción implica una modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos	Autorregulación Cognitiva: 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).		A través del inventario ERQ se medirá la variable autorregulación emocional.	Conformada por: 1,3,5,7,8,10.	Los items de la variable regulación emocional son respuesta tipo Likert de siete alternativas cuya valoración es: (1=Totalmente de acuerdo o en desacuerdo (7=Totalmente en desacuerdo)

relacionados con la experiencia emocional (Kooze, 2009; Gross & Thompson, 2007; Ze la zo & Cunningham, 2007).	Supresión: Es la que modula la respuesta del individuo ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional (Gross & John, 2003).			Conformado por: 2,4,6,9.	
---	---	--	--	-----------------------------	--

Anexo 3.

Validación de instrumentos

Lima, 22 de agosto de 2024



Firma Digital

Firmado digitalmente por AGESTO PINAUD Jhonny David Agesto Pinaud
20131370301 soft
Motivo: Dey V B*
Fecha: 23.08.2024 14:24:45 -05:00

Estimado:

Psic. Jhonny David Agesto Pinaud

Presente:

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el contenido del instrumento:

Escala de Rendimiento Académico Universitario

Para lo cual se hace entrega formal de la delimitación conceptual y operacional del constructo, formatos de evaluación y el protocolo de aplicación, el cual deberá llenar siguiendo su criterio profesional y teórico, a fin de evaluar la relevancia, coherencia, claridad y contexto de los ítems.

Agradecemos de antemano su receptividad y colaboración, su apoyo permitirá utilizar un instrumento con garantía de validez científica en contexto peruano y en la población adolescente que cursa la secundaria, Quedamos de Ud. en espera de su evaluación.

Muy Atentamente:

Tania Enamorado Jiménez	Damaris Gómez	Alvarez Allhuirca Alejandro Aderly
Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología
EP de Psicología	EP de Psicología	EP de Psicología
Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión.	Universidad Peruana Unión


Firma
Digital

Formato de validez de contenido

Firmado digitalmente por AGESTO
PINAUD Jhonny David
20131370301 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23.08.2024 14:24:45 -05:00

I. DATOS FILIACIÓN:

I. E: _____ . Sexo: _____ .

Edad: _____ Grado y sección: _____

II. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

1.- ¿Está de acuerdo con las características, instrucciones y estructura del instrumento?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

SUGERENCIA: Respecto al título, sugiero se modifique a “Escala de Rendimiento Académico Estudiantil”, debido a la población donde se aplicará.

Respecto a las instrucciones, brindar una instrucción más corta y directa al estudiante.

2.- A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

OBSERVACIÓN: De acuerdo a la **DELIMITACIÓN CONCEPTUAL** presentada, la escala contiene **4 DIMENSIONES**, sin embargo, en la evaluación de los ítems se aprecia **3 DIMENSIONES**.

3.- ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

Sugiero una escala de respuestas mas corta y sencilla para que el estudiante responda de forma efectiva.

1. **NUNCA**
2. **A VECES**
3. **REGULARMENTE**
4. **A MENUDO**
5. **SIEMPRE**

III. BREVE DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO

El rendimiento académico universitario, medido por la escala RAU, se define como el nivel de logro que los estudiantes alcanzan en su formación académica en el contexto universitario. Este constructo se caracteriza por varias dimensiones clave que reflejan diferentes aspectos del éxito académico:

1. **Calificaciones Académicas:** Este aspecto se refiere a las notas y promedios obtenidos por los estudiantes, que son un indicador directo de su desempeño en los cursos. Según *Wang y Wang*

(2017), "las calificaciones académicas son un reflejo cuantitativo del conocimiento y la competencia adquiridos por los estudiantes" (Wang, L., & Wang, H. (2017). *Academic Performance and Student Achievement: A Review of Measurement Methods*. Journal of Educational Measurement, 54(2), 123-142).

2. **Participación en Actividades Académicas:** Este componente considera la implicación en actividades adicionales como investigaciones y proyectos. Biggs (2003) sostiene que "la participación activa en actividades académicas complementarias es fundamental para un rendimiento académico integral" (Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press).
3. **Cumplimiento de Metas Académicas:** Mide el grado en que los estudiantes logran cumplir los objetivos y metas académicas establecidas. Zimmerman (2000) destaca que "la capacidad para alcanzar metas académicas es un indicador clave de rendimiento académico y autoeficacia" (Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates).
4. **Desempeño en Evaluaciones y Exámenes:** Evalúa la habilidad del estudiante para aplicar sus conocimientos en contextos evaluativos. Según Timmerman (2006), "las evaluaciones y exámenes proporcionan una medida crítica del aprendizaje y la aplicación de habilidades en situaciones académicas" (Timmerman, E. A. (2006). *Assessing Student Learning: An Overview of Testing Methods*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(4), 345-357).

IV. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Criterios de calificación

Relevancia: Grado en que el ítem es esencial o importante y por tanto debe ser incluido para evaluar el constructo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

Coherencia: Grado en que el ítem guarda relación con la dimensión y el constructo que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	2	3

Claridad: Grado en que el ítem es entendible, claro y comprensible.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	2	3

Contexto: Grado en que el ítem no contiene palabras inusuales o poco frecuentes para nuestro contexto.

No hay contexto	Pobre contexto	En contexto	Totalmente en contexto
0	1	2	3



Firmado digitalmente por AGESTO
PINAUD, Johnny David FAU
2023/1370344.sgn
Motivo: O currens
Fecha: 23/08/2024 14:24:45 -05:00

		Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Dimensión: Aportación en actividades académicas																	
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico.				X				X				X				X	"expresan"
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.			X					X				X				X	
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.			X					X				X				X	
13	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos.			X					X				X				X	Algunos pueden desconocer su significado
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.				X				X				X				X	"reforzar", "complementar", "llevo cursos extras"
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas			X					X	X							X	"materiales adicionales a la asignatura".
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.				X				X				X				X	"Me agrada trabajar..."
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.				X				X				X				X	"Aceptan mis ideas o aportes cuando..."
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases.				X				X				X				X	
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas				X				X				X				X	
	Dimensión: Dedicación al estudio																	
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional .				X				X				X				X	"asignaturas", "cursos"
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.				X				X				X				X	"responsable", etc.
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos				X				X				X				X	



Firmado digitalmente por AGESTO
PINAUD Jhonny David FAU
20131370302 soft
ID: 00000000000000000000000000000000
Fecha: 22/05/2024 14:24:45 -05:00

		Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.				X			X				X				X		
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico			X				X			X					X		Sinónimo colocar
	Dimensión : Falta de organización de los recursos didácticos																	
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos			X				X				X				X		
7	Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos.		X				X				X				X			Sinónimo colocar
8	He faltado a clase sin motivos importantes.				X			X				X					X	
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores				X				X				X				X	
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado			X					X				X				X	

Gracias por su colaboración



I. Datos sociodemográficos

Sexo: _____.

II. Instrucciones

MARQUE CON UNA X, cada una de las frases **debe responder** expresando la frecuencia con que **tiene ese sentimiento** (realiza dicha actividad y/o satisfacción en la siguiente forma):

5 = A menudo
6 = Casi siempre
7 = Siempre

39

Nº	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre	Siempre
13	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos							
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.							
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas							
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.							
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.							
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases							
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico							
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas							



Lima, 22 de agosto de 2024

Estimado:

Ps. Isaac Alex Conde Rodriguez

Presente:

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el contenido del instrumento:

Escala de Rendimiento Académico Universitario

Para lo cual se hace entrega formal de la delimitación conceptual y operacional del constructo, formatos de evaluación y el protocolo de aplicación, el cual deberá llenar siguiendo su criterio profesional y teórico, a fin de evaluar la relevancia, coherencia, claridad y contexto de los ítems.

Agradecemos de antemano su receptividad y colaboración, su apoyo permitirá utilizar un instrumento con garantía de validez científica en contexto peruano y en la población adolescente que cursa la secundaria, Quedamos de Ud. en espera de su evaluación.

Muy Atentamente:

Tania Enamorado Jiménez	Damaris Gómez	Alvarez Allhuirca Alejandro Aderly
Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología
EP de Psicología	EP de Psicología	EP de Psicología
Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión.	Universidad Peruana Unión

Formato de validez de contenido

I. DATOS FILIACIÓN:

I. E: _____ **Sexo:** _____.

Edad: _____ **Grado y sección:** _____

II. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

1.- ¿Está de acuerdo con las características, instrucciones y estructura del instrumento?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

2.- A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

3.- ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?

Si () No ()

Observaciones y/o sugerencias:

III. BREVE DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO

El rendimiento académico universitario, medido por la escala RAU, se define como el nivel de logro que los estudiantes alcanzan en su formación académica en el contexto universitario.

Este constructo se caracteriza por varias dimensiones clave que reflejan diferentes aspectos del éxito académico:

1. **Calificaciones Académicas:** Este aspecto se refiere a las notas y promedios obtenidos por los estudiantes, que son un indicador directo de su desempeño en los cursos. Según Wang y Wang (2017), "las calificaciones académicas son un reflejo cuantitativo del conocimiento y la competencia adquiridos por los estudiantes" (Wang, L., & Wang, H. (2017). *Academic Performance and Student Achievement: A Review of Measurement Methods*. Journal of Educational Measurement, 54(2), 123-142).
2. **Participación en Actividades Académicas:** Este componente considera la implicación en actividades adicionales como investigaciones y proyectos. Biggs (2003) sostiene que "la participación activa en actividades académicas complementarias es fundamental para un rendimiento académico integral" (Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press).
3. **Cumplimiento de Metas Académicas:** Mide el grado en que los estudiantes logran cumplir los objetivos y metas académicas establecidas. Zimmerman (2000) destaca que "la capacidad para alcanzar metas académicas es un indicador clave de rendimiento académico y autoeficacia" (Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates).
4. **Desempeño en Evaluaciones y Exámenes:** Evalúa la habilidad del estudiante para aplicar sus conocimientos en contextos evaluativos. Según Timmerman (2006), "las evaluaciones y exámenes proporcionan una medida crítica del aprendizaje y la aplicación de habilidades en situaciones académicas" (Timmerman, E. A. (2006). *Assessing Student Learning: An Overview of Testing Methods*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(4), 345-357).

IV. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Criterios de calificación

Relevancia: Grado en que el ítem es esencial o importante y por tanto debe ser incluido para evaluar el constructo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

Coherencia: Grado en que el ítem guarda relación con la dimensión y el constructo que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	2	3

Claridad: Grado en que el ítem es entendible, claro y comprensible.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	2	3

Contexto: Grado en que el ítem no contiene palabras inusuales o poco frecuentes para nuestro contexto.

No hay contexto	Pobre contexto	En contexto	Totalmente en contexto
-----------------	----------------	-------------	------------------------



0	1	2	3
---	---	---	---

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Dimensión: Aportación en actividades académicas																	
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico.			x				x				x					x	
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.			x				x				x					x	
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.			x				x				x					x	
13	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos.			x				x				x					x	
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.			x				x				x					x	
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas.			x				x				x					x	
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.			x				x				x					x	
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.			x				x				x					x	
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases.			x				x				x					x	
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas.			x				x				x					x	
	Dimensión: Dedicación al estudio																	
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional.			x				x				x					x	
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.			x				x				x					x	
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos.			x				x				x					x	
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.			x				x				x					x	

Nº	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico				x				x				x				x	
	Dimensión : Falta de organización de los recursos didácticos																	
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos				x				x				x				x	
7	Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos.				x				x				x				x	
8	He faltado a clase sin motivos importantes.				x				x				x				x	
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores				x				x				x				x	
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado				x				x				x				x	

Gracias por su colaboración

Escala de Rendimiento Académico Universitario

I. Datos sociodemográficos

I. E: _____ **Sexo:** _____.

Edad: _____. **Grado y sección:** _____.

II. Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su rendimiento académico en sus estudios de secundaria y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas.

MARQUE CON UNA X, cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

1= Nunca
2 = Casi nunca
3 = A veces
4 = Regularmente

5 = A menudo
6 = Casi siempre
7 = Siempre

Nº	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional.							
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.							
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos.							
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico							
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.							
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos							
7	Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos.							
8	He faltado a clase sin motivos importantes.							
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores.							
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado.							
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.							
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.							

N°	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre	Siempre
13	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos							
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.							
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas							
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.							
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.							
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases							
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico							
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas							

Lima, 22 de agosto de 2024

Estimado:

Mg. Katherine Leslie Cordero Maravi

Presente:

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el contenido del instrumento:

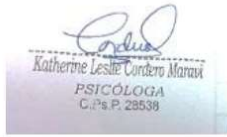
Escala de Rendimiento Académico Universitario

Para lo cual se hace entrega formal de la delimitación conceptual y operacional del constructo, formatos de evaluación y el protocolo de aplicación, el cual deberá llenar siguiendo su criterio profesional y teórico, a fin de evaluar la relevancia, coherencia, claridad y contexto de los ítems.

Agradecemos de antemano su receptividad y colaboración, su apoyo permitirá utilizar un instrumento con garantía de validez científica en contexto peruano y en la población adolescente que cursa la secundaria, Quedamos de Ud. en espera de su evaluación.

Muy Atentamente:

Tania Enamorado Jiménez	Damaris Gómez	Alvarez Allhuirca Alejandro Aderly
Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología	Estudiante de Psicología
EP de Psicología	EP de Psicología	EP de Psicología
Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión.	Universidad Peruana Unión



Formato de validez de contenido

I. DATOS FILIACIÓN:

I. E: _____ **Sexo:** _____.

Edad: _____ **Grado y sección:** _____

II. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

1.- ¿Está de acuerdo con las características, instrucciones y estructura del instrumento?

Si (☒) No (☐)

Observaciones y/o sugerencias:

Mejorar la redacción, si es para universitarios no deben colocar "sus estudios de secundaria"

Además el concepto de las dimensiones que proponen no va en relación a las que están expuestos en los redactados para calificar, considerar ello.

2.- A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

Si (☒) No (☐)

Observaciones y/o sugerencias:

3.- ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?

Si (☐) No (☒)

Observaciones y/o sugerencias:

Se sugiere solo haya 5 opciones de respuesta:

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre



III. BREVE DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO

El rendimiento académico universitario, medido por la escala RAU, se define como el nivel de logro que los estudiantes alcanzan en su formación académica en el contexto universitario. Este constructo se caracteriza por varias dimensiones clave que reflejan diferentes aspectos del éxito académico:

1. **Calificaciones Académicas:** Este aspecto se refiere a las notas y promedios obtenidos por los estudiantes, que son un indicador directo de su desempeño en los cursos. Según Wang y Wang (2017), "las calificaciones académicas son un reflejo cuantitativo del conocimiento y la competencia adquiridos por los estudiantes" (Wang, L., & Wang, H. (2017). *Academic Performance and Student Achievement: A Review of Measurement Methods*. Journal of Educational Measurement, 54(2), 123-142).
2. **Participación en Actividades Académicas:** Este componente considera la implicación en actividades adicionales como investigaciones y proyectos. Biggs (2003) sostiene que "la participación activa en actividades académicas complementarias es fundamental para un rendimiento académico integral" (Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press).
3. **Cumplimiento de Metas Académicas:** Mide el grado en que los estudiantes logran cumplir los objetivos y metas académicas establecidas. Zimmerman (2000) destaca que "la capacidad para alcanzar metas académicas es un indicador clave de rendimiento académico y autoeficacia" (Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates).
4. **Desempeño en Evaluaciones y Exámenes:** Evalúa la habilidad del estudiante para aplicar sus conocimientos en contextos evaluativos. Según Timmerman (2006), "las evaluaciones y exámenes proporcionan una medida crítica del aprendizaje y la aplicación de habilidades en situaciones académicas" (Timmerman, E. A. (2006). *Assessing Student Learning: An Overview of Testing Methods*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(4), 345-357).



IV. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Criterios de calificación

Relevancia: Grado en que el ítem es esencial o importante y por tanto debe ser incluido para evaluar el constructo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

Coherencia: Grado en que el ítem guarda relación con la dimensión y el constructo que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	2	3

Claridad: Grado en que el ítem es entendible, claro y comprensible.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	2	3

Contexto: Grado en que el ítem no contiene palabras inusuales o poco frecuentes para nuestro contexto.

No hay contexto	Pobre contexto	En contexto	Totalmente en contexto
0	1	2	3

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Dimensión: Aportación en actividades académicas																	
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico.				x			x				x				x		La descripción de la dimensión no va acorde al ítem
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.				x				x				x				x	
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.				x				x			x				x		La descripción de la dimensión no va acorde al ítem
13	Me (quitar) Considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos.				x				x				x				x	
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.				x				x				x				x	
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas			x				x				x				x		Especificar mejor el ítem
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.				x				x				x				x	
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.				x				x				x				x	
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases.			x				x				x				x		La descripción de la dimensión no va acorde al ítem
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas				x				x			x				x		La descripción de la dimensión no va acorde al ítem
	Dimensión: Dedicación al estudio																	

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional.				x				x			x				x		Dedico tiempo diario para realizar las tareas que me asignan en mi carrera profesional.
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.				x				x				x				x	
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos				x				x			x					x	Estudio con anticipación para mis exámenes de conocimientos académicos
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.				x				x				x				x	Sugenencia: Podría usarse esos recursos didácticos para mejorar su aprendizaje o estrategia de estudio para rendir sus exámenes. Pero no considerar que con esas estrategias aprueba o no la asignatura. Mejorar la redacción
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico			x					x			x					x	Podría ser confuso para los participantes, desempeño académico

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
																		(conocimientos adquiridos o aprendizajes objetivos, etc.)
	Dimensión : Falta de organización de los recursos didácticos																	
6	Duermo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos				x				x				x				x	
7	Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos.				x			x		x						x		Ser más específico,
8	He faltado a clase sin motivos importantes.				x				x			x					x	He faltado a clases sin tener motivos importantes que lo justifiquen.
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores				x					x			x				x	
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado				x				x				x				x	

Gracias por su colaboración

Escala de Rendimiento Académico Universitario

I. Datos sociodemográficos

I. E: _____ . Sexo: _____ .

Edad: _____ . Grado y sección: _____ .

II. Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su rendimiento académico en sus estudios de secundaria y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas.

MARQUE CON UNA X, cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

1= Nunca
2 = Casi nunca
3 = A veces
4 = Regularmente

5 = A menudo
6 = Casi siempre
7 = Siempre

Nº	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	Dedico tiempo diario para realizar mis tareas que me asignan en mi carrera profesional.							
2	Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.							
3	Estudio con anticipación para presentar exámenes de conocimientos académicos.							
4	Mis profesores emiten comentarios favorables de mi rendimiento académico							
5	Utilizo diversos recursos didácticos (mapas conceptuales, diagramas, esquemas, etc.) para aprobar las asignaturas de mi profesión.							
6	Duelmo menos de cinco horas, por estudiar un día antes de mis exámenes académicos							
7	Me ha faltado material adecuado para acreditar exámenes de los cursos.							
8	He faltado a clase sin motivos importantes.							
9	Me olvido de entregar a tiempo los deberes (tareas o trabajos) que me asignan los profesores.							
10	Se me olvidan los contenidos de las asignaturas que ya he aprobado.							
11	Estoy concentrado durante todas las asignaturas.							
12	Me gusta exponer ante mis compañeros, los temas de las asignaturas.							

Nº	ITEMS	Nunca	Casi nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre	Siempre
13	Me considero que redacto bien ensayos o trabajos académicos							
14	Suelo completar mis estudios con cursos extra-académicos.							
15	Me gusta estudiar material adicional al básico de las asignaturas							
16	Me es fácil trabajar en equipo para presentar mis deberes de las asignaturas.							
17	Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.							
18	Yo participo activamente conforme con el contenido de las clases							
19	Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico							
20	Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas							

Lima, 22 de agosto de 2024

Estimado:

Mg. Josías Trinidad Ticse

Presente:

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el contenido del instrumento:

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

Para lo cual se hace entrega formal de la delimitación conceptual y operacional del constructo, formatos de evaluación y el protocolo de aplicación, el cual deberá llenar siguiendo su criterio profesional y teórico, a fin de evaluar la relevancia, coherencia, claridad y contexto de los ítems.

Agradecemos de antemano su receptividad y colaboración, su apoyo permitirá utilizar un instrumento con garantía de validez científica en contexto peruano. Quedamos de Ud. en espera de su evaluación.

Muy Atentamente:

Tania Enamorado Jiménez
Estudiante de Psicología
EP de Psicología
Universidad Peruana Unión

Damaris Gómez
Estudiante de Psicología
EP de Psicología
Universidad Peruana Unión

Alejandro Aderly Alvarez Allhuirca
Estudiante de Psicología
EP de Psicología
Universidad Peruana Unión

Formato de validez de contenido

I. DATOS FILIACIÓN:

Sexo: Varón (X) Mujer ()

Edad: 45

Años de experiencia profesional:

13

Grado académico:

Área de formación académica:

Bachiller ()

Clínica (X)

Magister (X)

Educativa ()

Doctor ()

Comunitaria ()

Organizacional()

Otro:

Tiempo de experiencia profesional en el área:

II. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

1.- ¿Está de acuerdo con las características, instrucciones y estructura del instrumento?

Si (X)

No ()

Observaciones y/o sugerencias:

Seria bueno clarificar, ya que hay items muy parecidos.

2.- A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

Si (X)

No ()

Observaciones y/o sugerencias:

3.- ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?

Si (X)

No ()

Observaciones y/o sugerencias:

III. BREVE DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO

Regulación Emocional

Las emociones y su expresión son parte de la vida diaria de las personas y representan algunos de los campos de estudio más importantes en la psicología. Las emociones pueden guiar nuestros comportamientos de diversas maneras y en diversas situaciones (Reeve, 2005).

- **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). Estas estrategias pueden darse en diferentes momentos en el proceso de surgimiento de la emoción. Concretamente, una de estas estrategias (reevaluación cognitiva) se concentra en los procesos antecedentes de la respuesta emocional, y, por tanto, ocurre antes de que las tendencias de acción hayan generado una respuesta emocional (Gross, 1998; Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007).
- **La Supresión:** Modula la respuesta del individuo ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional (Gross & John, 2003). Esta estrategia de regulación emocional modifica básicamente el aspecto comportamental de las tendencias de acción cambiando así el modo de expresión de respuesta emocional; sin embargo, no modifica la naturaleza de la emoción; por ejemplo, no modifica la naturaleza de una emoción negativa (Gross, 1998; Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007).

IV. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Criterios de calificación

Relevancia: Grado en que el ítem es esencial o importante y por tanto debe ser incluido para evaluar el constructo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

Coherencia: Grado en que el ítem guarda relación con la dimensión y el constructo que se está midiendo.

Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
0	1	2	3

Claridad: Grado en que el ítem es entendible, claro y comprensible.

Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
0	1	2	3

Contexto: Grado en que el ítem no contiene palabras inusuales o poco frecuentes para nuestro contexto.

No hay contexto	Pobre contexto	En contexto	Totalmente en contexto
0	1	2	3

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Dimensión: Autorregulación Cognitiva																	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.			X					X				X				X	
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.			X					X				X				X	el item1 y 2 se parecen que tal funcionarían juntos.
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.			X					X				X				X	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.			X					X				X				X	el item 1 y 7 se parecen en que se diferencian?
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.			X					X				X				X	
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.			X					X				X				X	el item 3 y 10 se parecen, en que se diferencian?
	Dimensión: Supresión																	
2	Guardo mis emociones para mí mismo.			X					X				X				X	
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.			X					X				X				X	
6	Controlo mis emociones no expresándolas.			X					X				X				X	
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.			X					X				X				X	

Gracias por su colaboración

Cuestionario de Regulación Emocional

I. Datos sociodemográficos

Institución Educativa: _____. **Sexo:** Masculino () Femenino ()

Edad: _____. **Grado y sección:** _____.

Ha recibido atención psicológica: Si () No ().

II. Instrucciones

A continuación, nos gustaría que contestase a unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto, sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es su experiencia emocional o lo que siente internamente. El segundo es su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos.

Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada ítem y marque con una “ X” cada uno de los enunciados.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6	7
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.					
2	Guardo mis emociones para mí mismo.					
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.					
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.					
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.					
6	Controlo mis emociones no expresándolas.					
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.					
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.					
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.					
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.					

Lima, 3 de Setiembre del 2024

Estimado:

Psic. Zhayuri Paucar

Presente:

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el contenido del instrumento:

Escala Breve de Afrontamiento Resiliente

Para lo cual se hace entrega formal de la delimitación conceptual y operacional del constructo, formatos de evaluación y el protocolo de aplicación, el cual deberá llenar siguiendo su criterio profesional y teórico, a fin de evaluar la relevancia, coherencia, claridad y contexto de los ítems.

Agradecemos de antemano su receptividad y colaboración, su apoyo permitirá utilizar un instrumento con garantía de validez científica en contexto peruano. Quedamos de Ud. en espera de su evaluación.

Muy Atentamente:

Alejandro Aderly Alvarez Allhuirca

Estudiante de Psicología

EP de Psicología

Universidad Peruana Unión

Formato de validez de contenido

I. DATOS FILIACIÓN:

Sexo: Varón () Mujer (X) **Edad:** _35____
Años de experiencia profesional: ____12____
Grado académico: **Área de formación académica:**
 Bachiller (X) Clínica (X)
 Magister () Educativa (X)
 Doctor () Comunitaria ()
 Organizacional ()
 Otro: _____

Tiempo de experiencia profesional en el área: ____12____

Firma del Juez Experto

II. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

1.- ¿Está de acuerdo con las características, instrucciones y estructura del instrumento?

Si () No (X)

Observaciones y/o sugerencias:

Considero que si bien es cierto la población a la cual se dirige el instrumento precisa de cuestionarios cortos y de fácil comprensión, solo cuatro preguntas podrían no tener el suficiente alcance para medir la resiliencia o podría existir un sesgo.

2.- A su parecer ¿el orden de las preguntas es el adecuado?

Si (X) No ()

Observaciones y/o sugerencias:

Respecto al orden no habría inconveniente.

3.- ¿Las opciones de respuesta están suficientemente graduados y pertinentes para cada ítem o reactivo del instrumento?

Si (X) No ()

Observaciones y/o sugerencias:

III. BREVE DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO

Predisposición a mentir

- El constructo de afrontamiento resiliente es la capacidad de una persona para enfrentar, adaptarse y recuperarse de
- situaciones estresantes o adversas de manera efectiva. Este constructo engloba la resiliencia, que es la habilidad para
- recuperarse rápidamente de dificultades, superar el estrés y volver a un estado de equilibrio emocional, y el afrontamiento,
- que involucra las estrategias y técnicas que una persona utiliza para manejar y mitigar el impacto del estrés y las
- dificultades. El afrontamiento resiliente es un indicador de cómo una persona no solo enfrenta los desafíos, sino que
- también aprende y crece a partir de ellos, manteniendo una actitud positiva y proactiva frente a la adversidad. Según
- Sinclair y Wallston (2004), este constructo es crucial en la psicología porque está relacionado con la salud mental y el
- bienestar general, ya que las personas con alta capacidad de afrontamiento resiliente tienden a manejar mejor el estrés y a
- mantener una mejor calidad de vida.

IV. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Criterios de calificación

Relevancia: Grado en que el ítem es esencial o importante y por tanto debe ser incluido para evaluar el constructo.

		Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
		0	1	2	3
Coherencia:	Grado en que el ítem guarda relación con la dimensión y el constructo que se está midiendo.				
		Nada coherente	Poco coherente	Coherente	Totalmente coherente
		0	1	2	3
Claridad:	Grado en que el ítem es entendible, claro y comprensible.				
		Nada claro	Poco claro	Claro	Totalmente claro
		0	1	2	3
Contexto:	Grado en que el ítem no contiene palabras inusuales o poco frecuentes para nuestro contexto.				
		No hay contexto	Pobre contexto	En contexto	Totalmente en contexto
		0	1	2	3

N°	Ítems	Relevancia				Coherencia				Claridad				Contexto				Sugerencias
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Dimensión: Inicio																	
1	Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles.			X				X					X			X		
2	Independientemente de lo que me suceda, creo que puedo controlar mis reacciones.			X				X				X				X		
3	Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles				X				X				X				X	
4	Busco activamente formas de superar las pérdidas que tengo en la vida.				X				X				X				X	

Gracias por su colaboración

Firma del Juez Experto


Lic. Zhayuri Paucar Mendoza
C.Ps.P. 19486