

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de **PSICOLOGÍA**

“AUTOEFICACIA PARA SITUACIONES ACADÉMICAS Y  
REGULACIÓN COGNITIVA DE LAS EMOCIONES EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA,  
METROPOLITANA”.

Tesis para optar el título profesional de:

**Licenciada en Psicología**

**Autora:**

Greysi Crisli Flores Benancio

**Asesor:**

Dra. Janeth Molina Alvarado

<https://orcid.org/0000-0002-6451-8613>

Lima - Perú

**JURADO EVALUADOR**

Jurado 1 Presidente(a)	<b>ERICA GONZÁLEZ PONCE DE LEÓN</b>	<b>18167593</b>
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 2	<b>OSCAR ALFARO BUSTAMANTE</b>	<b>45628715</b>
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 3	<b>RENZO MARTINEZ MUNIVE</b>	<b>41466055</b>
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

## DEDICATORIA

“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito, pero no hacerlo si garantiza el fracaso”.  
Albert Bandura.

A Nancy, Toño, Jack y Fabi, que son mi familia y mi mayor fortaleza. A mí, por mi tesón.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, por darme la vida; a mis docentes y compañeros, por recorrer conmigo este maravilloso campo del saber; y a todos los participantes que cooperaron con la investigación.

Gracias por hacer esto posible.

## Tabla de contenido

JURADO CALIFICADOR	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
TABLA DE CONTENIDO	5
ÍNDICE DE TABLAS	6
RESUMEN	7
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	8
1.1.    Realidad problemática	8
1.2.    Formulación del problema	22
1.3.    Objetivos	23
1.4.    Hipótesis	24
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	25
CAPÍTULO III: RESULTADOS	30
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS	40
ANEXOS	46

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones .....	30
<b>Tabla 2.</b> Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según edad.....	31
<b>Tabla 3.</b> Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según sexo.....	32
<b>Tabla 4.</b> Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según carrera profesional .....	33
<b>Tabla 5.</b> Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y las dimensiones de regulación cognitiva de las emociones.....	34
<b>Tabla 6.</b> Análisis de normalidad para las variables y dimensiones del estudio .....	51

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación el objetivo general fue determinar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana. La población fue de 124 estudiantes universitarios, (29.84% varones y 70.16% mujeres). Se empleó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ 18). Los resultados demuestran que no se encontró correlación entre ambas variables; se encontró relación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en el grupo de estudiantes que tienen más de 23 años, más no en el grupo de estudiantes jóvenes. No se encontró correlación en cuanto al sexo( ni para el grupo de mujeres, ni para el grupo de varones) con respecto a la autoeficacia y la regulación cognitiva. Solo existe correlación entre las variables autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones para los estudiantes de las carreras de negocios, más no para los de la carrera de ingenierías, comunicación y salud. Así mismo, se encontró correlación de la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones rumiación, catastrofización, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. De todas ellas, solo se tuvo correlación inversa con la dimensión rumiación y catastrofización.

**PALABRAS CLAVES:** Autoeficacia académica, regulación emocional, situaciones académicas, universitarios.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Realidad problemática

El país se encuentra en vías de desarrollo, por lo tanto, necesitamos profesionales competentes y especializados. He ahí la importancia de la formación universitaria. La universidad suele ser un entorno donde se desarrollan situaciones estresantes en el ámbito académico e intelectual, y sus efectos son notoriamente perjudiciales en el ámbito organizacional en el que se encuentra, porque es ahí donde el estudiante vivencia, ya sea transitoria o constantemente, un descontrol de su entorno y de los factores que en él influyen, llevándolo a desarrollar situaciones de estrés (Monzón, 2007).

En España, la tasa de abandono es del 19% y la de cambio de carrera después de un año es del 7,1%, según el informe Datos y cifras del sistema universitario español 2015, estos datos pueden estar relacionados a la deficiencia de autoeficacia académica a nivel universitario, ya que un estudiante con éxito no suele caer en situaciones de abandono universitario, como también no suele reprobar las materias que cursa. (El Mundo, 2017).

Estudios realizados en México muestran que los varones presentan mayor riesgo suicida que las mujeres, con una media de 2.88 estos, mientras que las mujeres con una media de .80; en la misma línea, también se evidenció, que los estudiantes de ciencias exactas e ingenierías mostraron tendencias suicidas más altas que los de otras carreras, como ciencias biológicas y agropecuarias (Pinto, 2022).

En Colombia, el 23.5% de los universitarios presentaron niveles significativos de compra compulsiva, 37.8% de ansiedad y 18.4% de depresión (González y Lemos, 2020).



Según la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades que el Instituto nacional de estadística e informática (INEI, 2014), realizada en universitarios menores de 30 años, se encontró que el 87,5% de egresados/as tiene un trabajo, el 5,5% está en la búsqueda de centros laborales y el 7% se encuentra estudiando o realizando labores domésticas. Así mismo, el INEI (2014), indica que de cada 10 universitarios que han egresado y tienen trabajo, cerca de 9 de ellos se desempeñan en actividades vinculadas con su profesión; de los cuales, el 45,2% son varones y el 54,8% son mujeres; asimismo, el 44,8% provienen de universidades estatales y el 55,2% de universidades privadas; por otro lado, el 45,9% realizó su formación en universidades de Lima, mientras que el 54,1% en universidades de provincia; estos datos pueden estar ligados ,de alguna manera, a la autoeficacia para situaciones académicas que han mostrado a lo largo de su formación los estudiantes universitarios.

Se conoce como “condición de riesgo académico” a la condición extrema en la que los estudiantes universitarios tienen menos probabilidades de aprobar un curso e incluso el peligro de abandonar la carrera universitaria por reprobado reiteradamente un curso; este problema afectó, en el 2017, a un 13% de la población estudiantil en universidades privadas y hasta un 11% de la población en universidades públicas en el Perú (CINDA, 2016).

Por otro lado, la regulación eficaz de las emociones es un factor muy relevante en la salud y el bienestar, física y mental, el manejo adecuado de las emociones nos permite guardar estabilidad, incluso cuando nos encontramos en situaciones de estrés o crisis, procurando racionalizar dichas emociones (Medrano, Moretti, Ortíz, y Pereno, 2013). Por ello, la variable regulación cognitiva de las emociones se convierte en un componente importante a medir y conocer puesto que su presencia o ausencia puede influir en el éxito

del estudiante, ya que el contexto educativo o académico constituye también un espacio afectivo desde el cual los jóvenes se forman como personas (Bellei, 2004).

Lo mencionado anterior mente es de suma importancia para el fortalecimiento de la identidad universitaria, que es fundamental para el alcance de un proceso de aprendizaje efectivo y en mayor medida para el cumplimiento de los proyectos profesionales que los establecimientos a nivel nacional buscan, porqué de esto también dependerá el crecimiento y desarrollo social (Bellei, 2004).

El componente cognitivo es casi siempre el primer elemento a ser valorado en todo ingresante universitario y egresado de una carrera profesional, ya que el concepto de nota o calificación académica, siempre suele ser una evidencia importante que se registra con todo estudiante; pero más importante que la capacidad cognitiva, es la autoeficacia ;que es el conjunto de juicios valorativos que las personas realizan sobre sus capacidades para controlar situaciones específicas y alcanzar objetivos (Bandura, 1977, 1986, 1992), esto influye en la toma de decisiones respecto a la ejecución de una tarea específica como también en la persistencia hasta completarla, debido que no hay nada más determinante que lo que la misma persona valora de su propio rendimiento (Bandura, 1982).

**Por otro lado, algunas investigaciones previas que han respaldado los avances o lo que se conoce de cada una de las variables de forma independiente o en vínculo, son las siguientes, que se clasificarán en internacionales, nacionales y locales:**

#### *Antecedentes Internacionales*

En un estudio realizado por Moreta y Ocaña (2021), tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la regulación emocional, la autoeficacia y el estrés en estudiantes universitarios de Tungurahua, Ecuador. El diseño fue cuantitativo, con alcance descriptivo

correlacional y de corte transversal. Se utilizaron las pruebas tales como el Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ), Escala de Autoeficacia General (EAG), Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Estrés Percibido (PSS-14). La muestra estuvo conformada por 600 estudiantes (42,7 % hombres y 57,3 % mujeres) pertenecientes a universidades de Ambato, con edades entre 17-30 años, con una media de 26.5 años. Los resultados encontraron que existe un nivel moderado de regulación emocional, autoeficacia en el ámbito académico y la existencia de estrés en los estudiantes universitarios. En cuanto a los resultados de las variables, la de regulación emocional no estaban asociadas con el estrés. En cambio, la autoeficacia sí. Es decir, cuanto más segura es una persona, menos estrés experimenta. Así mismo sucede en el ámbito académico, cuando un alumno tiene más confianza en sí mismo y en su capacidad para alcanzar sus metas, se siente menos estresado y viceversa.

En Argentina, una investigación realizada por Estefani y Espindola (2019), tuvo como propósito analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas. Esta investigación puede clasificarse como nivel descriptivo-correlacional, de diseño transversal y de campo. La metodología utilizada consistió en la selección de una muestra intencional no probabilística conformada por 165 universitarios de la ciudad de Paraná (Argentina), pertenecientes al departamento de humanidades, con edades comprendidas entre 18 y 28 años. El 89.7% (n= 148) era de sexo femenino, y 10.3% (n= 17) de sexo masculino. Asimismo, el 49.1% de los estudiantes pertenecieron a la carrera de Psicología (n= 81), y el 50.9% (n= 84) de la carrera de Psicopedagogía. Las técnicas implementadas fueron: por un lado, para la evaluación de la

Autoeficacia Académica (AA), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAA). La versión utilizada fue una adaptación realizada en Perú por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez en el año 2012. Mientras que, por otro lado, para evaluar las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs), el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). La versión utilizada fue una adaptación argentina de Medrano en el año 2013, la cual evalúa las ECREs que usan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Los resultados indicaron que: el 54.55% (n= 90) de la población obtuvo AA media, el 23.6% (n= 39) se halló dentro de la categoría AA baja, y el 21.8% (n= 36) alcanzó AA alta. En cuanto a las ECREs, las más utilizadas por la mayoría de los encuestados fueron estrategias de tipo funcionales, siendo estas: Refocalización en los Planes, con una media de 16.63 (DT= 2.35) y Reinterpretación Positiva, con una media de 15.52 (DT= 3.55); y las menos utilizadas: Culpar a Otros, con una media de 8.35 (DT= 3.09) y Catastrofización, con una media de 9.61 (DT= 3.55). La AA tuvo una correlación positiva significativa y leve con las ECREs funcionales: Poner en Perspectiva ( $r = .189$ ;  $p = .015$ ), Reinterpretación Positiva ( $r = .286$ ;  $p = .000$ ) y Refocalización en los Planes ( $r = .2540$ ;  $p = .001$ ); y una correlación negativa significativa y leve con la ECRE disfuncional: Catastrofización ( $- r = .238$ ;  $p = .002$ ). En función de lo expuesto anteriormente, se pudo llegar a la conclusión que algunas ECREs funcionales se correlacionan significativamente de manera positiva con la Autoeficacia Académica alta, mientras que, se encontró una asociación significativa negativa entre las ECREs de tipo disfuncionales y la AA alta.

En Chile, una investigación de Delgado, Martínez-Monteagudo, Rodríguez y Escortell (2019), buscó conocer la autoeficacia académica y la inteligencia emocional como

factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. Para ello, utilizaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) fueron administradas a 573 estudiantes universitarios españoles matriculados en primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Los resultados muestran que ambas variables están significativamente relacionadas con el éxito académico y que los alumnos con un bajo éxito escolar presentan puntuaciones menores en inteligencia emocional y en autoeficacia académica. Estos hallazgos son discutidos identificando el ajuste emocional y la autoeficacia académica como factores a promover en el alumnado universitario para mejorar su éxito en los estudios, así como su futura labor como docentes.

En un estudio de Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez y Villegas-Villacrés (2018), se tuvo como objetivo encontrar la relación entre la Regulación Emocional y el Rendimiento en la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Ambato, Ecuador, y también encontrar la existencia de diferencias según el género. El estudio es de tipo cuantitativo, comparativo, correlacional y de predicción, haciendo uso del Cuestionario de Regulación Emocional, la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Procrastinación para estudiantes. La muestra estuvo conformada por 290 alumnos de Psicología (23,4% hombres y 76,6% mujeres), con edades entre 17 y 30 años ( $M = 20,8$  años;  $DT = 1,9$ ). Los resultados indican que no se encontraron diferencias significativas en función al género, con respecto a la evaluación de Regulación Emocional y de Procrastinación Académica; por el contrario, sí se encontró correlación de la Regulación Emocional, así como del Rendimiento y nivel académico con la Procrastinación Académica. El componente cognitivo de la Regulación Emocional es el que tiene mayor implicación en

la variabilidad con la Procrastinación. En conclusión, la Regulación Emocional, el Rendimiento y el Nivel académico son predictores de la Procrastinación Académica, pues pueden explicar el 21,3% de los cambios en la varianza.

### *Antecedentes Nacionales*

En Arequipa, en su estudio realizado por Roman (2019), tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur Arequipa. Dicha investigación empírica tuvo una metodología cuantitativa, con diseño descriptivo transversal y correlacional. Como instrumentos se utilizaron la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA), el inventario de ansiedad ante los exámenes (TAI – E), y la escala de cansancio emocional (ECE), los cuales fueron completados por 354 estudiantes del Instituto. Los resultados obtenidos indicaron que existe una relación estadísticamente muy significativa entre la autoeficacia en situaciones académicas y la ansiedad ante los exámenes ( $r = -.346$ ;  $p < .001$ ), y entre la autoeficacia y el cansancio emocional ( $r = -.251$ ;  $p < .001$ ). Además, se encontró una relación significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional ( $r = .679$ ;  $p < .001$ ). Finalmente se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes ingresantes y los de semestres regulares en las variables de autoeficacia ( $t = -1.785$ ;  $p = .075$ ), ansiedad ante los exámenes ( $t = 1.044$ ;  $p = .297$ ) y cansancio emocional ( $t = -0.154$ ;  $p = .878$ ).

En su estudio de Velazco (2019), tuvo el propósito de analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa. Con este fin, se evaluó a 1207 estudiantes universitarios, cuyas

edades oscilaban entre los 17 y 32 años ( $M= 20.51$ ;  $DE= 2.3$ ). Se utilizó el Inventario SISCO de estrés académico en su versión original diseñada por Barraza (2007) y el Cuestionario de Regulación Cognitiva de las emociones (CERQ) en su versión validada en el Perú (Domínguez y Medrano, 2016). Los resultados sugieren que los estudiantes, en promedio, presentan niveles de estrés académico medianamente altos, siendo las mujeres quienes muestran mayor intensidad del mismo. Asimismo, se observaron diferencias significativas en cuanto al tipo de universidad, aquellas universidades que se encontraban en los primeros puestos del ranking universitario, presentaban mayores niveles de estrés académico. Por otro parte, se encontraron múltiples correlaciones entre los indicadores de estrés académico y diversas estrategias de regulación emocional. Posteriormente, se realizaron análisis de regresión para cada indicador del estrés académico, encontrando que las estrategias de culpar a otros, autoculparse, catastrofización y focalización positiva predecían el modelo de intensidad del estrés ( $R^2 = .16$ ,  $p < .001$ ). Mientras que el modelo de reacciones globales ( $R^2 = .22$ ,  $p < .001$ ) era predicho únicamente por la estrategia de aceptación.

En Tacna, un estudio realizado por López (2019), tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann con su desempeño académico en 2019. Metodología: diseño no experimental, transversal, relacional. Población: 201 estudiantes. Tamaño y tipo de muestreo: 132 unidades de análisis, aleatorio estratificado. Instrumentos: Escala de autoeficacia general de 10 ítems y Cuestionario de estrategias metacognitivas de 20 ítems. Resultados: el 53% presenta una percepción de autoeficacia alta y un 40,2% autoeficacia moderada; predomina el nivel bajo de desarrollo de estrategias metacognitivas con un 25,4% y el nivel alto con un 20,4%. El

promedio de desempeño académico es de 12,08 (DT 1,91) lo que se corresponde con el predominio de un nivel de desempeño académico medio con el 76,5%. Conclusión: la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019 ( $p < 0,001$ ).

### *Antecedentes Locales*

En Lima, un estudio de Paredes (2021), sobre la influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima, contó con una muestra de 165 estudiantes de distintas universidades, con edades comprendidas entre los 20 y 28 años ( $M = 22.7$ ,  $DE = 2.24$ ). Se emplearon las escalas: Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional no influye significativamente sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, observándose sólo la influencia de la dimensión reparación emocional ( $\beta > .20$ ). En conclusión, a partir de los resultados obtenidos, se sugiere replicar el estudio en otro contexto.

En Lima, Advíncula (2018), realizó un estudio cuyo objetivo principal fue examinar la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico (global y sus seis dimensiones) en estudiantes universitarios. Además, de manera específica, conocer cuál es el nivel de bienestar psicológico y qué estrategias de regulación utilizan predominantemente los estudiantes (reevaluación cognitiva y/o supresión). Por último, examinar si existe diferencia por sexo biológico en las variables principales. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes, entre 16 y 25 años; se utilizaron dos instrumentos:



el Cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) y la Escala de bienestar psicológico de Ryff; ambos instrumentos se encuentran adaptados al contexto peruano. Como resultados se encontró que, se obtuvo correlaciones significativas entre la regulación emocional y el bienestar psicológico; también, se obtuvo correlaciones significativas entre los tipos de regulación emocional y las subescalas de bienestar psicológico. Finalmente, se hallaron diferencias por sexo biológico en la subescala de Autonomía. Los estudiantes desarrollan las mismas capacidades en la regulación de las emociones y el bienestar que experimentan.

En un estudio en Lima, realizado por Domínguez y Sánchez (2017), tuvo como objetivo conocer el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional frente a la desaprobación de una prueba, y conocer el papel de la autoeficacia académica esta variable. Esta investigación cuenta con un diseño de estudio comparativo desarrollado bajo una estrategia asociativa. Su investigación incluyó una muestra de 150 estudiantes universitarios de psicología (74% mujeres,  $M = 22,38$ ). Se utilizó el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción - 18, con instrucciones centradas en el fracaso de la prueba, y un solo ítem de autoeficacia académica, que representaría el grado percibido de la misma. Los resultados mostraron que los niveles más altos de autoeficacia académica se asociaron con el uso más frecuente de estrategias como la aceptación y la vocalización en la planificación; los niveles más bajos de autoeficacia académica se asociaron con la rumiación y la catastrofización. En conclusión, la autoeficacia académica está relacionada con el uso de ciertas estrategias, lo que puede conducir a un desempeño más adaptativo del estudiante a lo largo de sus estudios, especialmente cuando suspende una evaluación.

**Finalmente, también es importante sustentar las dos variables de estudio en función al marco teórico de las mismas, las cuales se muestran a continuación:**

### *Autoeficacia para situaciones académicas*

Con respecto a la autoeficacia para situaciones académicas, esta se define como el conjunto de juicios evaluativos que las personas hacen sobre su capacidad para controlar una situación particular y lograr objetivos (Bandura, 1977, 1986, 1992), influir en las decisiones sobre la realización de una tarea particular y apearse a ella hasta su finalización (Bandura, 1992). Esta disposición madura a lo largo de la vida (Bandura, 1992) y está influenciada por diferentes aspectos tales como las experiencias previas que viven las personas, el aprendizaje por imitación, la influencia de los mensajes verbales, la disposición fisiológica del cuerpo, así como los propios pensamientos que desarrollan las personas (Bandura, 1977). En este proceso, el factor cognitivo es importante porque reduce o aumenta el efecto de las condiciones ambientales sobre la conducta y las emociones de las personas (Bandura, 2000).

Desde la mirada de la Teoría Socio Cognitiva de Bandura se indica que la autoeficacia es un mediador entre la competencia y el rendimiento académico, dada su capacidad para modificar procesos cognitivos-conductuales, en otras palabras, la autoeficacia es la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular, Bandura describe estas creencias como determinantes de la forma de pensar, de comportarse y de sentir (Chacón, 2016).

Desde que Bandura (1977), trabajó el constructo autoeficacia, se ha comenzado a investigar en distintos ámbitos tales como el área social, educativa entre otros, ya que esta variable tiene un carácter predictivo importante, el cual explica el comportamiento de los seres humanos frente a distintas actividades o situaciones. De estar presente la autoeficacia como un componente percibido en las personas, a un nivel alto, será un indicador relevante de logro y éxito en las metas, tareas o desafíos, así también, se presenta como un predictor

que también podría ser usado como fracaso, frente a los desafíos y un generador de altos niveles de ansiedad, si es que la persona hace un uso negativo del mismo (Hernández y Barraza, 2013). Según Bandura, las actitudes de una persona, sus habilidades, su entorno y sus habilidades cognitivas ayudan a los humanos a comprenderse a sí mismos, al autoconocimiento y al autosistema, este sistema juega un papel importante en la forma en que percibimos las situaciones y cómo nos comportamos en respuesta a diferentes situaciones (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

La autoeficacia se postula como un elemento que el proceso educativo debe poseer, ya que para el cumplimiento exitoso de las tareas que la educación plantea, se debe creer y sentir que es posible el aprendizaje; es así como la autoeficacia se transforma en el predictor más efectivo dentro del contexto educativo – universitario del estudiante (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Las características de la autoeficacia, según Domínguez (2014), una persona con una buena autoeficacia para las situaciones académicas contará con las siguientes características: Enfrentar con éxito las tareas académicas, tener buenos resultados en los exámenes, responder bien a las exigencias de los docentes, considerarse capacitada y competente, tener un buen récord académico, aprobar los cursos con buenas notas y conseguir muchos éxitos académicos.

### *Regulación cognitiva de las emociones*

Con respecto a la Regulación Cognitiva de las Emociones, se sabe que este es un concepto que hace referencia a los procesos por los cuales los individuos influyen sobre las emociones que tienen, cuándo las tienen, y cómo las experimentan y expresan (Thompson, 1994). Estos pueden ser automáticos o controlados, consientes o inconscientes, y pueden

afectar uno o más puntos en los procesos que generan las emociones (Gross, 1998). Así, tal como plantea Koole (2009), tienen como objetivo redireccionar el flujo espontáneo de las emociones, ya sean positivas o negativas, pudiéndolas incrementar, mantener o disminuir, ya sea alterando los factores que anteceden a la emoción o modificando un aspecto de la emoción en sí misma dependiendo de las metas del individuo (Gross, 1998; Gross y Thompson, 2007). Esto se realiza con el fin de mantener un funcionamiento psicológico adecuado, ya que una incapacidad para regular las emociones contribuye al desarrollo de psicopatología (Kring y Werner, 2004).

Medrano, Moretti, Ortíz, y Pereno (2013), señalan que una manera de regular las emociones, hace referencia a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en una situación de estrés a través de diversos procesos, poniendo en práctica las siguientes estrategias: Rumiación (se refiere a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos relacionados con el evento displacentero), catastrofización (involucra tener pensamientos excesivos que enfatizan la tragedia experimentada), autoculparse (se focaliza en pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo, y la consecuente emoción displacentera, a la propia persona), culpar a otros (se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otras personas), poner en perspectiva (consiste en disminuir y comparar la gravedad del evento con otros que se experimentaron anteriormente), aceptación (consiste en tener pensamientos que acepten que el evento negativo ocurrió), focalización positiva (consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en lugar de focalizarse en el evento estresante), reinterpretación positiva (involucra pensamientos que le dan un significado positivo al evento displacentero),

y refocalización en los planes (pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para llegar a una solución para el problema que aqueja a la persona).

Aunque existen múltiples maneras de regular las emociones, Garnefski y Kraaij (2007), destacan el papel de los procesos cognitivos implicados durante un episodio emocional. Concretamente plantean que algunos procesos cognitivos como la Rumiación, y la Catastrofización, pueden contribuir a que el estado emocional displacentero aumente y se perpetúe, mientras que otras como la Reinterpretación o la Focalización Positiva pueden disminuir el estado displacentero e incluso modificar la valencia de la emoción.

Asimismo, se ha observado que la desregulación emocional es una estructura compuesta por diferentes aspectos, tales como: “la inhabilidad de controlar comportamientos al momento de experimentar angustia emocional, poca disposición al experimentar la angustia emocional, poco acceso a las estrategias adaptativas para modular la duración de la intensidad de las experiencias desagradables; y ausencia de conciencia, comprensión y aceptación de las emociones” (Buckholdt, Weiss, Young y Gratz, 2015).

Por otro lado, según Garijo (2017), una adecuada autorregulación emocional permite mayor compromiso social, resolución de conflictos y comunicación efectiva, posibilitando relaciones sociales satisfactorias y adecuado desarrollo socio-emocional. Por el contrario, las alteraciones en la regulación emocional pueden generar en la persona trastornos psicológicos y físicos como consumo de sustancias, trastornos de ansiedad, ataques de pánico, trastorno de estrés postraumático, autolesiones, entre otros.

Teniendo en cuenta la justificación del trabajo de investigación, A nivel teórico el presente estudio se convierte en una investigación empírica que respaldará las teorías utilizadas para este fin. En caso de la regulación cognitiva de las emociones, la teoría Gross

y Thompson (1997); y para el caso de la variable autoeficacia para situaciones académicas la teoría Bandura (1992).

A nivel práctico, esta investigación se realiza por la necesidad de perfilar a los estudiantes con regulación cognitiva de las emociones y con autoeficacia para situaciones académicas, siendo de real utilidad en cuanto al desarrollo de estrategias que permitan a los jóvenes llevar una vida saludable más estable, y que ello también se vea repercutido a nivel de su ámbito académico, ayudando a la identificar las características o aspectos que muestren algunos estudiantes, ya sea mediante aplicación de rúbricas o cuestionarios virtuales que contribuyan a la solución a través de la observación, entrevista y evaluación breve, que se les pueda hacer posteriormente desde la universidad o ámbito personal.

A nivel social, este estudio justifica en una medida social, que los resultados hallados permitirán planificar, elaborar y desarrollar talleres psicoeducativos a favor de regulación cognitiva de las emociones en los estudiantes. Además, brindar un enfoque personalizado a las necesidades adaptativas y de cohesión que requieran las familias educativas y poder con las escuelas de familia, promover una participación positiva y activa de los miembros que la conforman mediante el entrenamiento en técnicas de mediación y afrontamiento, desarrollo de dinámicas, charlas, talleres y entre otras actividades que requieran los grupos vulnerables a la depresión y disfuncionalidad familiar de la institución educativa.

## **1.2. Formulación del problema**

Por lo expuesto anteriormente, la presente tesis no pretende más que dar respuesta a la pregunta general de investigación: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, Metropolitana?

### 1.3. Objetivos

#### **Objetivo general**

Determinar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

#### **Objetivos específicos**

- Establecer la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según la edad en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Encontrar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según el sexo en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Conocer la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según la carrera profesional en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Hallar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones de la regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

## 1.4. Hipótesis

### Hipótesis General

- Hi: Sí existe correlación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Ho: No existe correlación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

### Hipótesis Específicas

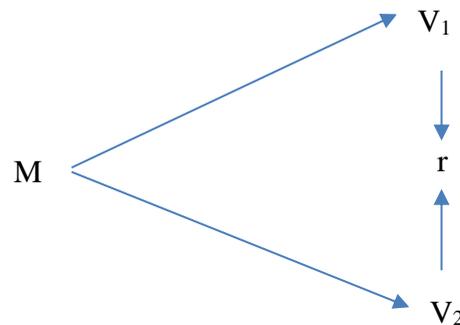
- Hi1: Sí existe correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según la edad en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Hi2: Sí existe correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según sexo en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Hi3: Sí existe correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según la carrera profesional en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Hi4: Sí existe correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones de la variable regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.



## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

El tipo de investigación del presente estudio cuantitativo es de tipo correlacional, ya que su propósito es evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por lo que, la investigación busca determinar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

El diseño de la presente investigación es no experimental, lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos. Es decir, se trata de estudios en los que no se modifican de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. (Hernández, et al, 2014). Para mayores detalles del diseño, a continuación, se presenta un diagrama basado en Charaja (2004).



Donde:

M= Estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana

V1= Autoeficacia para situaciones académicas

V2= Regulación cognitiva de las emociones

R= Relación entre variables

En la población y muestra se presenta a continuación

La población según Hernández (2014), se refiere al conjunto de todos los casos que concuerden con determinadas especificaciones. Para la presente investigación, la población estuvo conformada por estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana, tanto hombres y mujeres, de edades comprendidas entre los 18 y 30 años.

Por otro lado, según Hernández (2014), la muestra es un subgrupo de la población de la cual se recolectaron datos. Para los fines de este estudio, se utiliza el muestreo no probabilístico, de tipo por conveniencia y por sujetos voluntarios, quedando conformada la muestra por un total de 124 estudiantes universitarios, de los cuales 37 fueron varones y 87 fueron mujeres.

#### Criterios de inclusión

- Que sean de nacionalidad peruana.
- Que sean mayores de 18 años.
- Que estudien en una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Que marquen de forma positiva al consentimiento informado.

#### Criterios de exclusión

- Presentan discapacidad visual y auditiva.
- Entregan cuestionarios de evaluación incompleto.
- Estudiantes que tengan antecedentes de trastornos psiquiátricos.
- Estudiantes que consuman fármacos y/ sustancias psicotrópicas, neurolépticas y depresores del sistema nervioso central.

Por otro lado, la técnica e instrumentos de recolección y análisis de datos para la presente investigación fueron:

Para la recolección de datos se solicitó las siguientes variables sociodemográficas: Nacionalidad, lugar de procedencia, lugar de residencia, edad, sexo y carrera. Que según Tejada (2012), son el conjunto de datos de naturaleza social que describen las características de una población. Además, se emplearon los siguientes tests:

V1: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), adaptado por Navarro y Domínguez (2018), es un test unidimensional, que tiene como objetivo evaluar la percepción de un individuo sobre su capacidad para realizar una tarea específica. Consta de 7 ítems y tiene como alternativas a la Escala Likert, con cuatro opciones de respuesta (1= Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Bastantes veces y 4 = Siempre). El tiempo de aplicación es de 10 a 15 minutos, su forma de aplicación es individual o colectiva. Con una fiabilidad de constructo con un valor de  $\omega = .901$ , y validez con índices de ajuste aceptables ( $\chi^2 = 30.640$  [gl = 14],  $p < .05$ ; CFI = .991; RMSEA = .064 [IC90% .033 - .095]; TLI = .987; WRMR = .590); con cargas factoriales entre .705 y .825.

V2: Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ); de los autores Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2002) versión breve de Domínguez y Merino (2015), dicho test consta de 18 ítems en formato Likert y tiene como alternativas a cinco opciones de respuesta politómica, que son: 1= Nunca, 2 = Poco, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente y 5= Siempre. Esta prueba evalúa nueve estrategias cognitivas y analiza las dimensiones como: Rumiación, catastrofización, autoculparse, culpar a otros, poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y focalización en los planes. En cuanto a su aplicación esta puede ser individual o colectiva y tarda de 10 a 15 minutos. CERQ-18 posee un ajuste satisfactorio de validez (CFI=.982; RMSEA= .036, IC90% = .019 - .050). y confiabilidad estimada mediante el coeficiente  $\omega$ .

En el Procedimiento la presente investigación pasó por los pasos que se detallan a continuación:

Primero, se realizó la elección de los instrumentos para medir autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones, considerando que estén validados a nivel de Perú, y que a su vez no sean instrumentos antiguos y que estén publicados en revistas científicas. Seguidamente, se solicitó permiso a los autores para el uso de las escalas, coincidiendo que los dos instrumentos pertenecían al mismo autor. Ya no fue necesario aplicar el criterio de validez de contenido debido a que los instrumentos estaban actualizados en la validación. Posteriormente, se creó el formulario electrónico para aplicar ambas escalas, haciéndose previamente algunos ensayos con la aplicación de los test, para luego administrar la aplicación masiva de manera virtual a los jóvenes universitarios de una universidad privada de Lima, Metropolitana, haciendo uso de redes sociales variadas. Una vez descargada la base de datos, se realizó el control de calidad de la data, teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) Rango de Respuestas por cada escala, 2) Celdas Vacías donde esos valores perdidos serán reemplazados de acuerdo a la moda por ser el valor frecuente, 3) Patrones de Respuesta, teniendo en cuenta el factor de disaquiencia (tendencia a 1 o totalmente desacuerdo) o aquiescencia (tendencia a totalmente de acuerdo). A continuación, se procedió a calcular los datos en el software estadístico SPSS 25. Asimismo, se ejecutó el procesamiento y el análisis estadístico inferencial. Finalmente, se hizo la redacción del presente trabajo para la presentación y revisión del asesor.

En cuanto al Análisis Estadístico, para el análisis inferencial, se hizo uso del estadístico Kolmogorov – Smirnov (K-S) para analizar la normalidad, ya que se contó con

una muestra mayor a 50 casos. Por último, para el caso de las correlaciones, se hizo uso del estadístico no paramétrico Rho de Spearman para ver las correlaciones bivariadas.

Aspectos éticos, el estudio tuvo en cuenta los siguientes aspectos éticos:

De acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (Manzini, 2000), y en la Resolución N° 206-2017-CDN-C.PS.P de septiembre 27 de 2017, y debido a que la investigación se consideró como un proceso de investigación con fines no diagnósticos y en cumplimiento con los aspectos mencionados con el Artículo 25° de la presente Resolución, este estudio se desarrolló conforme a los siguientes criterios:

Se realizó una breve presentación de la estudiante, luego se detalló las variables de estudio, posterior a ello se les invitó a participar y si tenían dudas acerca del estudio se les manifestó que pueden hacerlas llegar al correo. Todo ello figuraba en el consentimiento informado. Seguidamente, se explicó los motivos de la investigación en el marco del confinamiento; asimismo, se detalló el tiempo aproximado de duración del llenado del formulario y la importancia de realizarlo correctamente. Además, enfatizamos que el estudio es totalmente voluntario y que tienen derecho a negarse o desistir en cualquier momento. Finalmente, se expuso las escalas utilizadas para medir las variables, se explicó que no habrá riesgos, beneficios o incentivos y que también se mantendrá la confidencialidad.

### CAPÍTULO III: RESULTADOS

El objetivo general del presente estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana. Obteniendo los resultados que se muestran a continuación:

**Tabla 1**

*Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones.*

Regulación Cognitiva de las Emociones			
Autoeficacia para situaciones académicas	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
	.106	.241	124

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
 N=Total de la muestra

Tal como se aprecia en la tabla 1, los resultados indicaron que debido a que la significación fue mayor a .05 no se encontró correlaciones entre ambas variables, aceptándose de esta forma la hipótesis nula de investigación.

**Tabla 2**

*Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según edad.*

Regulación Cognitiva de las Emociones				
	Grupos	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Sig. ( <i>bilateral</i> )	N
Autoeficacia para situaciones académicas	De 18 a 22 años	-,032	,768	86
	De 23 años a más	,371*	,022	38

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (*bilateral*).  
N=Total de la muestra

De la tabla 2, se muestra que solo se encontró relación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en el grupo de estudiantes que tienen más de 23 años, más no en el grupo de estudiantes jóvenes. Además, esta correlación fue una correlación baja positiva, es decir que, a mayor regulación cognitiva de las emociones, existirá mayor autoeficacia para las situaciones académicas. De esta forma se aceptó la hipótesis de investigación.

**Tabla 3**

*Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según sexo.*

Regulación Cognitiva de las Emociones				
	Grupos	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Sig. ( <i>bilateral</i> )	N
Autoeficacia para situaciones académicas	Mujeres	,047	,668	87
	Varones	,305	,066	37

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

N=Total de la muestra

Como se aprecia en la tabla 3, no se encontró correlación estadísticamente significativa ni para el grupo de mujeres, ni para el grupo de varones con respecto a la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones, debido a que la significación hallada estuvo por encima de .05, aceptándose de esta forma la hipótesis nula de investigación.



**Tabla 4**

*Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones según carrera profesional.*

Regulación Cognitiva de las Emociones				
	Grupos	Coeficiente de		N
		correlación Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	
Autoeficacia para situaciones académicas	Negocios	.604**	.004	21
	Ingenierías	.231	.301	22
	Comunicaciones	-.139	.621	15
	Salud	-.015	.902	66

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

N=Total de la muestra

De la tabla 4, se muestra que solo existe correlación entre las variables autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones para los estudiantes de las carreras de negocios, mas no para los de la carrera de ingenierías, comunicación y salud. Y en ese caso la correlación fue moderada positiva. Eso quiere decir que, a mayor regulación cognitiva de las emociones, existirá mayor autoeficacia para situaciones académicas.

**Tabla 5**

*Correlación de autoeficacia para situaciones académicas y las dimensiones de regulación cognitiva de las emociones.*

Regulación Cognitiva de las Emociones	Autoeficacia para situaciones académicas		
	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
Rumiación	-,264**	<b>,003</b>	124
Catastrofización	-,187*	<b>,038</b>	124
Autoculparse	-,055	,541	124
Culpar a otros	-,108	,234	124
Poner en perspectiva	,032	,727	124
Aceptación	,358**	<b>,000</b>	124
Focalización positiva	,287**	<b>,001</b>	124
Reinterpretación positiva	,352**	<b>,000</b>	124
Refocalización en los planes	,399**	<b>,000</b>	124

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

N=Total de la muestra

De la tabla 5, se muestra que sí se encontró correlación de la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones rumiación, catastrofización, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. De todas ellas, solo se tuvo correlación inversa con la dimensión rumiación y catastrofización, por lo que, a mayor autoeficacia para situaciones académicas, existirá menores niveles de rumiación y de catastrofización. Mientras que a mayores niveles de autoeficacia para situaciones académicas existirá mejores niveles de aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. En todos los casos las correlaciones fueron bajas. En este último caso, se concluye que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo es innovador en el sentido que correlaciona la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones, por ello una de las principales limitaciones fue que no se encontraron estudios previos con las mismas características entre las variables y la muestra, con el fin de tener mayor ámbito de comparación. Asimismo, debido a que el muestreo es no probabilístico, los resultados no pueden generalizarse, Por último, solo se consideraron variables sociodemográficas como: edad, sexo, carrera. Y no otras variables como: estado civil, número de hijos o nivel socioeconómico.

Conforme con a los resultados obtenidos después de haber realizado la correlación de Rho Spearman, nos indican una significancia mayor al 0.05 lo que comprobaría la hipótesis nula, es decir no existe relación entre autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones. Dicho resultado concuerda con el estudio realizado por Paredes (2021), sobre “la influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima”, donde los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional no influye significativamente sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Por el contrario, cuando se correlacionan ambas variables con la edad, se obtiene que en el grupo de estudiantes que tienen más de 23 años, sí guardan relación entre ambas variables; más no en el grupo de estudiantes jóvenes. Además, se obtiene una correlación baja positiva, es decir que, a mayor regulación cognitiva de las emociones, existirá mayor autoeficacia para las situaciones académicas. No se encontraron trabajos que apliquen la correlación de las variables con la edad.

También se correlacionó ambas variables con el sexo, pero no se encontró correlación estadísticamente significativa ni para el grupo de mujeres, ni para el grupo de varones con respecto a la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones, debido a que la significación hallada estuvo por encima de .05, aceptándose de esta forma la hipótesis nula de investigación. El resultado guarda similitud con el obtenido en el estudio de Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez y Villegas-Villacrés (2018), donde se tuvo como objetivo encontrar la relación entre la Regulación Emocional y el Rendimiento en la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Ambato, Ecuador, y también encontrar la existencia de diferencias según el género. La muestra estuvo conformada por 290 alumnos de Psicología (23,4% hombres y 76,6% mujeres), con edades entre 17 y 30 años ( $M = 20,8$  años;  $DT = 1,9$ ). Los resultados indican que no se encontraron diferencias significativas en función al género, con respecto a la evaluación de Regulación Emocional y de Procrastinación Académica.

Luego correlacionamos las variables con la carrera que cursa el estudiante y se concluye que solo existe correlación entre las variables autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones para los estudiantes de las carreras de negocios, mas no para los de la carrera de ingenierías, comunicación y salud. En este contexto no encontramos antecedentes de estudios que usen la misma correlación, ya que se basan solo en estudiantes de determinadas carreras. Como López (2019) que basa su estudio en estudiantes de Medicina Humana. Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez y Villegas-Villacrés (2018) en estudiantes de Psicología. Delgado, Martínez-Monteagudo, Rodríguez y Escortell (2019) en estudiantes para Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Estefani y Espindola (2019) estudiantes de la carrera de Psicología y psicopedagogía. Por

lo que resulta difícil comparar dichos resultados con los nuestros, por qué no consideran la carrera que cursa los estudiantes como una variable sociodemográfica.

Finalmente, se buscó establecer la relación entre la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones de la regulación cognitiva de las emociones del test CERQ-18, donde se encontró correlación de la autoeficacia para situaciones académicas con las dimensiones: Rumiación, catastrofización, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. De todas ellas, solo se tuvo correlación inversa con la dimensión rumiación y catastrofización, por lo que, a mayor autoeficacia para situaciones académicas, existirá menores niveles de rumiación y de catastrofización. Mientras que a mayores niveles de autoeficacia para situaciones académicas existirá mejores niveles de aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y Refocalización en los planes. Estos resultados son similares a los del estudio de Estefani y Espindola (2019) realizado en Argentina, donde el propósito fue analizar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (ECREs) en estudiantes universitarios que cursan primero y segundo año de carreras humanísticas. Se concluyó que algunas ECREs funcionales como: Poner en Perspectiva, Reinterpretación Positiva, Refocalización en los Planes. Se correlacionan significativamente de manera positiva con la Autoeficacia Académica alta, mientras que, se encontró una asociación significativa negativa entre las ECREs de tipo disfuncionales como: Catastrofización y la Autoeficacia Académica alta. Estos también guardan similitud a los de un estudio realizado en Lima, por Domínguez y Sánchez (2017) que tuvo como objetivo conocer el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional frente a la desaprobación de una prueba, y conocer el papel de la autoeficacia académica. Se aplicó el test CERQ-18.

Los resultados mostraron que los niveles más altos de autoeficacia académica se asociaron con el uso más frecuente de estrategias como la aceptación y la vocalización en la planificación; los niveles más bajos de autoeficacia académica se asociaron con la rumiación y la catastrofización. En ambos antecedentes se obtienen resultados similares, pese a usar diferentes pruebas. Es decir que una buena autoeficacia para situaciones académicas guarda relación directa con respuestas positivas de regulación emocional. Y por el contrario la relación es inversa con las respuestas negativas.

La implicancia de la presente investigación a nivel teórico se convierte en una investigación empírica que respaldará las teorías utilizadas para este fin. En caso de la regulación cognitiva de las emociones, la teoría Gross y Thompson (1997); y para el caso de la variable autoeficacia para situaciones académicas la teoría Bandura (1992).

En el presente trabajo se llegó a las siguientes conclusiones:

- No existe relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Existe relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones solo en estudiantes mayores de 23 años de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- No existe relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones según el género en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.
- Existe relación entre la autoeficacia para situaciones académicas y la regulación cognitiva de las emociones solo en estudiantes de las carreras de Negocios, mas no para

los de la carrera de ingenierías, comunicación y salud de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

- Existe relación entre la autoeficacia para situaciones académicas con las siguientes dimensiones de la regulación cognitiva de las emociones: rumiación, catastrofización, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. Obteniéndose correlación inversa con la dimensión rumiación y catastrofización, es decir a mayor autoeficacia para situaciones académicas, existirá menores niveles de rumiación y de catastrofización. Por el contrario, a mayores niveles de autoeficacia para situaciones académicas existirá mejores niveles de aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana.

## REFERENCIAS

Advíncula, C. (2018). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica que presenta el bachiller.

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%  
c3%adnula\\_Coila\\_Regulaci%  
c3%b3n\\_emocional\\_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%c3%adnula_Coila_Regulaci%c3%b3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2(37), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs [Nueva York]: Prentice Hall.

Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 1-38). Washington d. c.: Hemisphere.

Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The foundation of agency*. In W. J. Perrig (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp. 17-33). N. J.: Erlbaum.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.258



- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo, M., y Brenlla-Blanco, J-C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848–859.
- Bellei, L. M. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago: Fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF).
- Buckholdt, K., Weiss, N., Young, J. y Gratz, K. (2015). Exposure to Violence, Posttraumatic Stress Symptoms, and Borderline Personality Pathology among Adolescents in Residential Psychiatric Treatment: The Influence of Emotion Dysregulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 884-892. doi: 10.1007/s10578-014-0528-5
- Charaja, F. (2004). Investigación científica. Editorial “Nuevo mundo” Puno.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06>
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M., Rodríguez, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*. 2019, 12(35): 46-60. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/94947>
- Domínguez, S., y Merino, C. (2015a). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: Análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25-36.

- Domínguez, S., y Sánchez, K. (2017). Uso De Estrategias Cognitivas De Regulación Emocional ante la Desaprobación de un examen: El rol de la Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 11(2), 99–111.
- El Mundo (2017). Mi hijo universitario saca malas notas, ¿qué puedo hacer? Nota de Prensa. <https://www.elmundo.es/f5/campus/2017/01/11/5875308922601d56168b45e1.html>
- Estefani, A., y Espíndola, W. (2019). Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná [en línea]. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10604>.
- Garijo, C. (2017). Mindfulness. Una nueva perspectiva de la autorregulación emocional en educación infantil. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Garnefski, N., Kraaij, V. and Spinhoven, Ph. (2002) Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. The Netherlands: DATEC, Leiderdorp.
- Garnefski, N., y Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Gonzáles, E. y Lemos, M. (2020). Asociación de síntomas emocionales e impulsividad con la compra compulsiva en universitarios. *Informes Psicológicos*, 20(1), 75-90. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8346161>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Hernández, L. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida*. México: IUNAES-ReDIE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kring, A. M., y Werner, K. H. (2004). Emotion Regulation and Psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359–385). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- López, J. (2020). Autoeficacia percibida, estrategias metacognitivas y desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019. Universidad Privada de Tacna. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1482>.
- Manzini, J. (2000). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2).  
<https://doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortíz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba. *Revista Psykhe*, 22(1), 83-96. <https://doi:10.7764/psykhe.22.1.473>

Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*  
Colegio Oficial de Psicología. 25(1), 87-99. Recuperado de:

[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file\\_1.pdf;jsessionid=45F6EA](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf;jsessionid=45F6EA)

Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155-166, <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>.

[https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Moreta-Herrera/publication/325445803\\_Regulacion\\_Emocional\\_y\\_Rendimiento\\_como\\_predictores\\_de\\_la\\_Procrastinacion\\_Academica\\_en\\_estudiantes\\_universitarios/links/5b0ff71eaca27273d3c6b647/Regulacion-Emocional-y-Rendimiento-como-predictores-de-la-Procrastinacion-Academica-en-estudiantes-universitarios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Moreta-Herrera/publication/325445803_Regulacion_Emocional_y_Rendimiento_como_predictores_de_la_Procrastinacion_Academica_en_estudiantes_universitarios/links/5b0ff71eaca27273d3c6b647/Regulacion-Emocional-y-Rendimiento-como-predictores-de-la-Procrastinacion-Academica-en-estudiantes-universitarios.pdf)

Ocaña Masabanda, J. Y. (2021). Regulación emocional, autoeficacia y su relación en el estrés de los estudiantes universitarios de Tungurahua (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Disponible en:

<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3114>

Paredes, V. (2021). Influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima.

<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/11779>

Pinto Loria, M. de L. (2022). Dependencia al Smartphone, impulsividad y riesgo suicida en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio: Dependencia al teléfono móvil. *INFORMACION PSICOLOGICA*, (123), 39–54.

<https://doi.org/10.14635/IPSIC.1925>

Roman, P. (2019). Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur—Arequipa. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8600>

Tejada, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: Un estudio comparativo. 92, 36.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Vega G, J. F. (2016) Informe Nacional: Perú. CINDA Informe 2016.

<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/PER%C3%9A-Informe-Final.pdf>

Velazco, A. (2019). Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14488>

## ANEXOS

ANEXO 1

## AUTORIZACIÓN PARA USO DE INSTRUMENTO

### Solicitud de autorización para el uso de instrumentos psicométricos

8 mensajes

**Greysi Flores** <greysi.flores.b@gmail.com>

3 de abril de 2022, 22:19

Para: sdominguezl@usmp.pe, sdominguezmpcs@gmail.com

Estimado Dr. Sergio Dominguez.

De mi mayor consideración.

Le saluda Greysi Flores, estudiante de la Universidad Privada del Norte, que en esta ocasión me encuentro en el proceso de elaboración de mi tesis de grado. Por lo que, haciendo una búsqueda de distintos instrumentos psicométricos en la web, me encontré con los siguientes de su autoría:

- *Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos.*
- *Propiedades psicométricas del cuestionario de regulación cognitiva de la emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima.*

De modo que, me gustaría solicitarle su permiso para el uso de ambos instrumentos psicométricos y comentarle además que fui estudiante de los profesores Carlos Carbajal, Tomas Caycho y José Ventura; quienes me brindaron muy buenas referencia acerca de su persona, por ello, para mi sería un verdadero honor contar con una respuesta afirmativa suya.

Muy agradecida.

Quedo a la espera de su pronta respuesta.

**Sergio Dominguez** <sdominguezmpcs@gmail.com>

4 de abril de 2022, 8:32

Para: Greysi Flores <greysi.flores.b@gmail.com>

Estimada Greysi, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

P.D.: Este correo aplica a ambas escalas.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

C.Ps.P. 18556

Investigador CONCYTEC: Perfil

Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Dominguez\\_Lara/](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/)

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=56287930500>)

LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/346044/>

Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=ldSLecAAAAAJ&hl=es>

Autores-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autor.oa?id=2906>

Publón-Peer Reviews <https://publons.com/author/1390155>

Microsoft Academic : <https://academic.microsoft.com/#/detail/2161565109>

ResearchID: <http://www.researcherid.com/rid/1-6666-2018>

==

## ANEXO 2

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

# INVESTIGACIÓN SOBRE AUTOEFICACIA PARA SITUACIONES ACADÉMICAS Y REGULACIÓN COGNITIVA DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, METROPOLITANA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a estudiante:

La investigación titulada "AUTOEFICACIA PARA SITUACIONES ACADÉMICAS Y REGULACIÓN COGNITIVA DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, METROPOLITANA" es conducida por Greysi Crisli Flores Benancio, bachiller en Psicología.

Este estudio se realizará en estudiantes universitarios con la finalidad de identificar si existe correlación entre la autoeficacia para situaciones académicas y regulación cognitiva de las emociones en estudiantes de una universidad privada de Lima, Metropolitana. Por ello, su participación es importante y primordial en este proceso y estaremos agradecidos si accede.

La duración de toda la evaluación no será mayor a 10 minutos. La información recopilada se tratará en forma CONFIDENCIAL y solo se usará para fines de estudio y sin ningún otro propósito. Los resultados no serán analizados de forma individual, si no de forma grupal, siendo publicado en los resultados de esta tesis que será sustentada a futuro, con el fin de mejorar el conocimiento de la ciencia

Solamente tienes que responder "SÍ" para que continúes respondiendo a los ítems, o "NO" si deseas retirarte de este estudio de corta duración.



greysi.flores.b@gmail.com (no compartidos)

[Cambiar de cuenta](#)



\*Obligatorio

¿Deseas participar de la siguiente investigación? \*

Sí

No



### ANEXO 3

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Autoeficacia para situaciones académicas	Se define como el conjunto de juicios evaluativos que las personas hacen sobre su capacidad para controlar una situación particular y lograr objetivos (Bandura, 1977, 1986, 1992).	Se emplea la variable de la Escala Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) Palenzuela (1983), adaptado por Navarro y Domínguez (2018).	Unidimensional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfrentar con éxito las tareas académicas.</li> <li>- Tener buenos resultados en los exámenes.</li> <li>- Responder bien a las exigencias de los docentes</li> <li>- Considerarse capacitada y competente.</li> <li>- Tener un buen récord académico.</li> <li>- Aprobar los cursos con buenas notas.</li> <li>- Conseguir muchos éxitos académicos.</li> </ul>	1;2;3;4; 5;6;7.	Es de tipo Likert Con 4 opciones de respuesta  1 (Nunca). 2 (Algunas veces). 3 (Bastantes veces). 4 (Siempre).
Regulación cognitiva	Se define como los procesos por los cuales los individuos influyen sobre las emociones que tienen, cuándo las tienen, y cómo las experimentan y expresan (Thompson, 1994).	Se emplea la variable del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ); de los autores Garnefski, Kraaij y Spinhoven, (2002) versión breve de Domínguez y Merino (2015),	Culpar a otros: Es una forma de proteger la culpa de la mente, acusando a otras personas de lo sucedido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que otros son culpables de lo que le pasó.</li> <li>- Pensar que otros son responsables de lo que le ha ocurrido.</li> </ul>	2;14	Es de tipo Likert Con 5 opciones de respuesta  1 (Nunca). 2 (Poco). 3 (A veces). 4 (Frecuentemente). 5 (Siempre).
			Autoculparse: Tendencia a uno asumir toda la culpa del evento dado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentir que es el responsable de lo que ha pasado.</li> <li>- Pensar que fundamentalmente la causa recae en sí mismo.</li> </ul>	9;17	
			Aceptación: Reconocer las cosas que suceden y no negarlas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que tiene que aceptar lo que pasó.</li> <li>- Pensar que tiene que aceptar la situación.</li> </ul>	1;8	
			Rumiación: Pensar en los sentimientos y pensamientos asociados con lo negativo del evento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocuparse por lo que siente y piensa acerca de lo que le ha pasado.</li> <li>- Sumergirse en los sentimientos que la situación le ha producido.</li> </ul>	7;13	
			Catastrofización: Exagerar lo objetivo de los eventos que suceden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir pensando en lo terrible que es lo que le ha pasado.</li> <li>- Continuamente pensar en lo horrible que ha sido la situación.</li> </ul>	3;18	
			Poner en perspectiva: Solo observar una mirada de las cosas que pasan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que otras personas pasan por experiencias mucho peores.</li> <li>- Pensar que no ha sido tan malo comparado con otras cosas.</li> </ul>	4;10	
			Reinterpretación positiva: Darle una nueva interpretación a las cosas que pasan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que esa situación tiene también partes positivas.</li> <li>- Mirar las partes positivas del problema.</li> </ul>	11;16	

			Focalización en los planes: Enfocarse en la realización de planes para distraer la mente.	- Pensar cómo puede afrontar mejor la situación. - Pensar en un plan para que en un futuro le vaya mejor.	5;15	
			Focalización positiva: Solo centrarse en los aspectos positivos.	- Pensar en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que ha vivido. - Pensar en algo agradable en lugar de lo que ha ocurrido.	6;12	

### MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

## ANEXO 4

**Tabla 6**
*Análisis de normalidad para las variables y dimensiones del estudio*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	Gf	Sig.
Autoeficacia académica	,116	124	,000
Regulación cognitiva emociones	,119	124	,000
Rumiación	,183	124	,000
Catastrofización	,168	124	,000
Autoculparse	,146	124	,000
Culpar a otros	,234	124	,000
Poner en perspectiva	,136	124	,000
Aceptación	,183	124	,000
Focalización positiva	,152	124	,000
Reinterpretación positiva	,168	124	,000
Refocalización planes	,154	124	,000

La tabla 6, indica que tanto las variables como las dimensiones poseen una distribución no normal, debido a que la significación se encuentra por debajo del .05, por lo que, para el análisis de la correlación y de las comparaciones se hará uso de los estadísticos no paramétricos. En el caso de la correlación se usará el Rho de Spearman.