



**Universidad
Católica de
Santa María**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología**

**Autoeficacia académica y regulación emocional en estudiantes de psicología de
una universidad privada de Arequipa**

Tesis presentada por:

Pacheco Quispe, Sergio Oscar

ORCID: 0009-0003-1902-5187

Paredes Alarcon, Luisa Fernanda

ORCID: 0009-0008-0832-9165

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesor:

Mg. Yana Calla, Victor Ritchar

ORCID: 0000-0001-6380-3693

Arequipa – Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 20 de Junio del 2026

Dictamen: 014569-C-EPSIC-2026

Visto el borrador del expediente 014569, presentado por:

2020245591 - PACHECO QUISPE SERGIO OSCAR

2020177292 - PAREDES ALARCON LUISA FERNANDA

Titulado:

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29238564 - ZEVALLOS CORNEJO ASUNTA VILMA
DICTAMINADOR**



**29724747 - ALARCON FARFAN VERONIKA ELIZABETH
DICTAMINADOR**



**43581141 - CARTAGENA LOPEZ JORGE BRAYAN
DICTAMINADOR**



Autoeficacia académica y regulación emocional en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

11%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Católica de Santa María	2%
	Trabajo del estudiante	
2	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.ucsm.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	repositorio.usmp.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
6	Submitted to Universidad Católica San Pablo	<1%
	Trabajo del estudiante	
7	www.dykinson.com	<1%
	Fuente de Internet	
8	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	<1%
	Trabajo del estudiante	
9	Submitted to Universidad Tecnológica del Perú	<1%
	Trabajo del estudiante	
10	alicia.concytec.gob.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
12	Submitted to Universidad Privada del Norte	<1%
	Trabajo del estudiante	
13	dspace.ups.edu.ec	<1%
	Fuente de Internet	
14	dspace.unl.edu.ec	<1%
	Fuente de Internet	

repositorioacademico.upc.edu.pe

Dedicatoria

A mis amigos, mis lobos, por haber sido parte fundamental de este proceso. Gracias por su compañía, por las risas compartidas, por los momentos que aligeraron los días difíciles y por estar, incluso en los silencios. Su presencia hizo que este camino no se sintiera tan pesado.

A mi familia, por ser un apoyo constante a lo largo de esta etapa. A mi familia, a Tula, Joey y a mis hermanos, por su cercanía, por su forma de acompañar y por todo lo que significan en mi vida. Cada uno, a su manera, ha sido parte de este logro.

A mi madre, Tina, por su apoyo, por su presencia firme y por todo lo que implica estar siempre. Por sostener, por acompañar y por ser una parte esencial en este camino que hoy llega a su cierre.

Y, finalmente, a mi papá, Fernando. Donde sea que esté, este logro es para él. Porque, incluso sin estar físicamente, su presencia ha sido constante en mi vida. En cada paso, en cada esfuerzo y en cada meta alcanzada, ha estado su recuerdo, su fuerza y todo lo que dejó en mí. Ha sido, y seguirá siendo, mi mayor motivación para seguir adelante.

Luisa Fernanda Paredes Alarcón

A todos mis compañeros, mis amigos y mis “lobos”, quienes me motivan y acompañan en los días complicados, siendo parte de una gran etapa de mi vida: la universidad.

De manera especial a Marie, por ser un apoyo incondicional durante este proceso y un pilar importante en este camino. Y a mis incondicionales amigos Luisa, Rodrigo, Marco, Ana Lucía, Alvaro y Anthonio, quienes hicieron de esta etapa una de las más memorables y a quienes próximamente invitaré unos makis.

A mi madre Luzmila; a mi padre Carlos; y a mi hermana Brenda, quienes me brindaron su apoyo durante toda esta etapa, dándome fuerzas para seguir adelante y enfocarme en alcanzar este logro.

A mi tía y madrina Sonia, quien me cuidó desde la infancia y me motivó constantemente a estudiar y esforzarme para alcanzar este propósito.

Y a mis primas Yomara, Tatiana y Tamara quienes iluminan mis días con su alegría, ocurrencias y esa energía que las hace únicas. Les deseo muchos éxitos en cada etapa que están por venir, y que cuando llegue el momento de iniciar su camino en la universidad, lo hagan con la misma pasión y alegría que las caracteriza, logrando todo lo que se propongan.

Sergio Oscar Pacheco Quispe

Agradecimientos

En primer lugar, a mi familia, por ser mi base y mi refugio. Gracias por acompañarme en cada paso, por su paciencia en los momentos de estrés, por sus palabras de aliento cuando sentía que no podía más, Y por depositar su confianza en mí, incluso en aquellos momentos en que mis propias certezas flaqueaban. Este logro también les pertenece, porque sin su apoyo constante nada de esto habría sido posible.

A mis amigos, gracias por estar presentes de tantas formas. Por escucharme, por comprender mis ausencias, por hacer más llevaderos los días difíciles y por recordarme que la vida también está hecha de pausas, de risas y de momentos compartidos. Gracias por su compañía genuina, por sus valiosos consejos y por brindarme apoyo en los momentos de mayor necesidad.

A mis profesores, quienes a lo largo de toda la carrera no solo compartieron conocimientos, sino también experiencias, exigencias y aprendizajes que han marcado profundamente mi formación. Gracias por su dedicación, por su paciencia y por impulsarme a dar siempre un poco más. Cada enseñanza ha dejado una huella importante en mi camino profesional y personal.

Y, de manera muy especial, a mi madre, Tina. No hay palabras suficientes para agradecer todo lo que has hecho por mí. Gracias por tu amor incondicional, por tu esfuerzo incansable, por tus sacrificios silenciosos y por enseñarme, con tu ejemplo, lo que significa la fortaleza y la perseverancia. Has sido mi mayor apoyo, mi guía y mi inspiración en cada etapa de mi vida. Este logro no es solo mío, es también tuyo, porque en cada paso que he dado siempre ha estado tu esfuerzo detrás.

A todos ustedes, gracias por haber sido parte de este proceso. Este trabajo representa no solo años de estudio, sino también el amor, el apoyo y la confianza que me han brindado. Llevaré siempre conmigo todo lo aprendido, dentro y fuera de las aulas.

Luisa Fernanda Paredes Alarcón

Agradezco a mi familia, por su guía y esfuerzo constante, y por brindarme la confianza necesaria para convertirme en la mejor versión de mí mismo. Este logro también les pertenece, ya que sin su apoyo incondicional no habría sido posible alcanzar esta meta.

A mis amigos, por su compañía, su energía y las historias compartidas, que me recuerdan que en los momentos difíciles siempre puedo contar con ellos para sonreír nuevamente y disfrutar de la vida. Agradezco su amistad sincera, así como cada uno de sus consejos y chistes.

A mi compañera de tesis, Luisa, por su compromiso y dedicación durante todo este proceso. Gracias por el trabajo en equipo, la paciencia y el apoyo constante, que hicieron este camino más llevadero y permitieron alcanzar este logro. Sin ti no podría celebrarlo; este es el resultado de

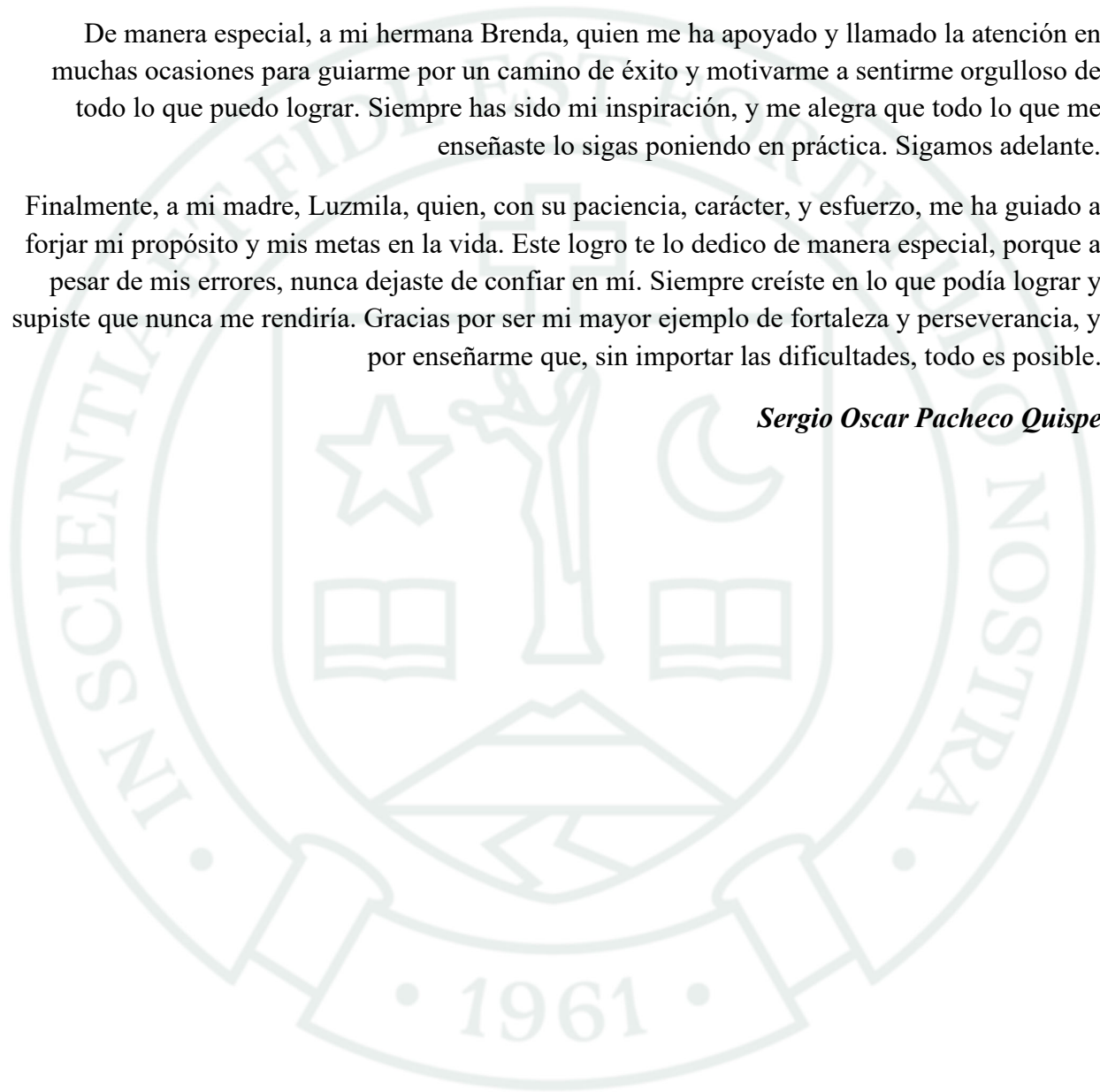
nuestro esfuerzo, de los desafíos que enfrentamos y de las alegrías que compartimos. Felicidades por este gran logro.

A mis profesores, que con su dedicación y pasión por la enseñanza me brindaron las herramientas y el conocimiento necesarios para mi formación integral, dejando una huella importante en mi desarrollo académico y personal.

De manera especial, a mi hermana Brenda, quien me ha apoyado y llamado la atención en muchas ocasiones para guiarme por un camino de éxito y motivarme a sentirme orgulloso de todo lo que puedo lograr. Siempre has sido mi inspiración, y me alegra que todo lo que me enseñaste lo sigas poniendo en práctica. Sigamos adelante.

Finalmente, a mi madre, Luzmila, quien, con su paciencia, carácter, y esfuerzo, me ha guiado a forjar mi propósito y mis metas en la vida. Este logro te lo dedico de manera especial, porque a pesar de mis errores, nunca dejaste de confiar en mí. Siempre creíste en lo que podía lograr y supiste que nunca me rendiría. Gracias por ser mi mayor ejemplo de fortaleza y perseverancia, y por enseñarme que, sin importar las dificultades, todo es posible.

Sergio Oscar Pacheco Quispe



Resumen

Este estudio analizó la vinculación entre la autoeficacia académica y la regulación emocional en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa, mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional simple, participaron 263 estudiantes de cuarto y quinto año, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia; para la medición se empleó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas, adaptada por Domínguez (2013), con un alfa de Cronbach de 0.881, junto con el Cuestionario de Regulación Emocional, adaptado por Gargurevich y Matos (2010), cuyo coeficiente de confiabilidad fue de 0.88. Los hallazgos evidenciaron que el 83.3% de los participantes se ubicó en un nivel medio respecto a la percepción de competencia académica, mientras que el 84.8% presentó una categoría media en el manejo cognitivo de sus respuestas afectivas; del mismo modo, la reevaluación cognitiva y la supresión emocional se concentraron predominantemente en niveles intermedios. Se concluyó que existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre ambos constructos, $p < .001$; $r_s = .237$, observándose además correlaciones directas con la reevaluación cognitiva, $r_s = .228$, y con la supresión emocional, $r_s = -.196$, lo que sugiere que una mayor capacidad para modular los procesos emocionales se vincula con una percepción más favorable del propio desempeño académico en la población evaluada.

Palabras claves: Autoeficacia académica, regulación, emocional

Abstract

This study analyzed the relationship between academic self-efficacy and emotional regulation among psychology students at a private university in Arequipa, using a quantitative approach, a non-experimental design, a cross-sectional study, and a simple correlational scope. A total of 263 fourth- and fifth-year students participated, selected through non-probabilistic convenience sampling. The measurement tool used was the Scale of Perceived Self-Efficacy Specific to Academic Situations, adapted by Domínguez (2013), with a Cronbach's alpha of 0.881, along with the Emotional Regulation Questionnaire, adapted by Gargurevich and Matos (2010), which had a reliability coefficient of 0.88. The findings showed that 83.3% of the participants scored at a moderate level regarding their perception of academic competence, while 84.8% scored at a moderate level in the cognitive regulation of their affective responses; similarly, cognitive reappraisal and emotional suppression were predominantly concentrated at intermediate levels. It was concluded that there is a positive and statistically significant association between the two constructs, $p < .001$; $r_s = .237$. Direct correlations were also observed with cognitive reappraisal, $r_s = .228$, and with emotional suppression, $r_s = -.196$, suggesting that a greater ability to modulate emotional processes is linked to a more favorable perception of one's own academic performance in the evaluated population.

Keywords: Academic self-efficacy, regulation, emotional

Índice

Dedicatoria	
Resumen	
Abstract	
Índice de anexos	
Introducción	1
Capítulo I: Marco teórico	5
Pregunta de investigación	5
Variables y su definición operacional	5
Variable 1: Autoeficacia Académica	5
Variable 2: Regulación Emocional	5
Objetivos	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos	6
Antecedentes Teórico-Investigativos	6
Autoeficacia Académica	6
Regulación emocional	14
Antecedentes investigativos de la autoeficacia académica y regulación emocional	23
Hipótesis	29
Capítulo II. Método	30
Método	30
Instrumentos	30
Ficha sociodemográfica	30
Escala de autoeficacia percibida para situaciones académicas (EAPESA)	30

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).....	31
Participantes	32
Procedimientos	34
Consideraciones éticas	35
Análisis de Datos	36
Capítulo III Resultados	37
Resultados.....	37
Discusión	47
Conclusiones.....	56
Sugerencias	58
Limitaciones	59
Referencias	60
Anexos.....	78

Índice de tablas

Tabla 1 Datos sociodemográficos.....	33
Tabla 2 <i>Autoeficacia académica</i>	37
Tabla 3 <i>Regulación emocional</i>	38
Tabla 4 <i>Magnitud del coeficiente de correlación</i>	39
Tabla 5 <i>Prueba de normalidad</i>	40
Tabla 6 <i>Correlación entre autoeficacia académica y regulación emocional</i>	41
Tabla 7 <i>Comparación de variables según sexo</i>	42
Tabla 8 <i>Comparación de variables según año de estudio</i>	43
Tabla 9 <i>Comparación de variables desempeño académico</i>	45

Índice de anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.....	78
Anexo 2. Ficha sociodemográfica.....	79
Anexo 3. Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).....	80
Anexo 4. Cuestionario de regulación emocional (ERQ-P)	81



Introducción

A nivel universitario, el desempeño académico y el bienestar psicológico del estudiantado se ven influenciados por varios determinantes, entre los que destacan la autoeficacia académica y la regulación emocional; en este escenario, se afrontan diversas exigencias inherentes a la dinámica universitaria, como el cumplimiento de metas académicas, la adaptación a un entorno nuevo y el desarrollo de la autonomía personal; a ello se suman problemáticas frecuentes como la deserción, la procrastinación, el bajo rendimiento y la escasa perseverancia en los estudios (Huamani et al., 2024); en concordancia con ello, Martín (2007) señala que el estrés es recurrente en la etapa universitaria, especialmente durante los periodos de evaluación, lo cual impacta negativamente en la motivación, la organización y la constancia del estudiante.

En este escenario, la autoeficacia académica constituye una noción medular para interpretar la actuación del alumno, pues alude al juicio que este elabora sobre sus propios recursos para afrontar exigencias formativas, Bandura (1997) la concibe como la convicción personal para organizar y ejecutar cursos de acción orientados al logro de metas, mientras que Arboccó et al. (2023) la trasladan al ámbito universitario como la estimación que realiza el alumno sobre su aptitud para planificar, gestionar y concretar actividades orientadas al logro de sus metas académicas; en este sentido, los estudiantes con altos niveles de autoeficacia muestran mayor compromiso, persistencia y uso de estrategias eficaces para afrontar las demandas académicas; por el contrario, Pichen-Fernandez y Turpo (2022) refieren que una limitada autoeficacia guarda nexo con conductas evitativas y postergación de tareas, afectando negativamente el desempeño estudiantil.

De manera complementaria, la regulación emocional constituye otro factor determinante en la experiencia universitaria; esta se entiende como la facultad para autorregular los estados emocionales en función de las demandas contextuales (Gargurevich & Matos, 2010); al respecto,

Ortega y Boada (2024) señalan que esta habilidad resulta fundamental para la gestión del estrés y la construcción de relaciones interpersonales sanas; asimismo, Burbano-Larrea (2021) destaca que una adecuada regulación emocional favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades académicas; en la misma línea, Pascual y Conejero (2019) precisan que la regulación emocional trasciende la mera supresión emocional, pues implica también su intensificación o modulación en función de los objetivos; por su parte, Andrés et al. (2019) resaltan su relevancia en la adaptación universitaria y la salud mental; además, Gaeta et al. (2023) evidencian que quienes poseen mayor autoconfianza suelen emplear estrategias más eficaces de regulación emocional, fortaleciendo así su bienestar psicológico y desempeño académico.

A nivel internacional, Carranza y Flores (2023), en Ecuador, encontraron que el 62,0% se ubicó en un nivel medio de autoestima, mientras que el 38,0% presentó un nivel bajo, asimismo, en cuanto a la autoeficacia académica, el 36,0% se situó en una categoría media, lo que refleja una tendencia predominante hacia niveles intermedios en variables personales vinculadas al desempeño y ajuste psicológico; por otro lado, en ámbito nacional, González et al. (2024) encontraron en estudiantes universitarios de la selva que el 39.36% presentaba un nivel medio de competencias académicas y el 40.96% un grado intermedio de autoeficacia académica, evidenciándose una insuficiencia en el desarrollo óptimo de estas capacidades para un desempeño académico elevado; asimismo, Arpasi et al. (2022) evidenciaron en la población universitaria de una institución pública en Lima que el 59.1% presentaba un nivel medio de autoeficacia, de manera complementaria, Huamani et al. (2024) señalaron que el 41.3% de los participantes tuvo un nivel regular de autoeficacia académica y el 52.5% presentó un grado inadecuado de autorregulación emocional.

Estos hallazgos permiten evidenciar un patrón común en la población universitaria, caracterizado por niveles medios o insuficientes de autoeficacia académica y dificultades en la regulación emocional, lo cual sugiere problemas en el afrontamiento de las demandas académicas

y en el bienestar psicológico; al respecto, María Radović et al. (2024) sostienen que muchos presentan deficiencias en la autorregulación del aprendizaje, mientras que Burbano-Larrea et al. (2021) evidencian que estas limitaciones afectan la planificación y el monitoreo del aprendizaje, asimismo, Chen et al. (2022) indican que la desregulación emocional puede interferir en la participación académica; por su parte, Lozada y Valencia (2024) plantean que una mayor desregulación emocional se vincula con una autoeficacia académica disminuida.

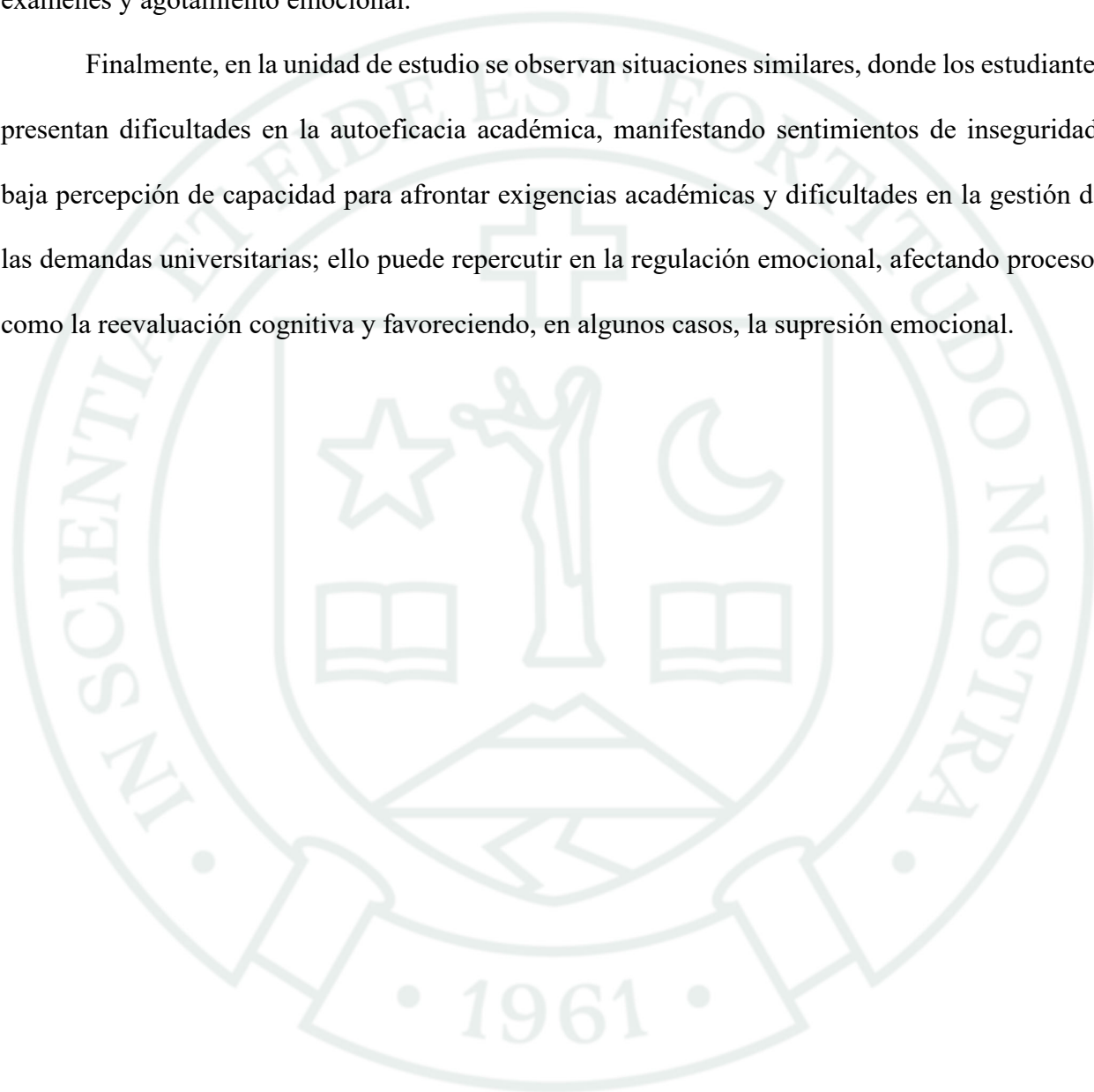
De este modo, resulta pertinente afianzar ambos constructos en el contexto universitario, dada su incidencia conjunta en el desempeño y bienestar estudiantil; en ese sentido, Holguín y Herrera (2023) señalan que la capacidad de afrontar demandas académicas mediante recursos cognitivos y emocionales influye en la autoeficacia, de forma complementaria, Valencia y Castaño (2022) afirman que el control emocional fortalece la autoconciencia y el compromiso académico; mientras que Huamani et al. (2024) destacan que la regulación emocional permite responder adecuadamente a diversas exigencias académicas y personales.

A nivel local, Tume y López (2024) reportaron que el 43.2% presenta una condición media de autoeficacia académica y el 9.5% una condición baja; asimismo, el 31.5% evidencia baja satisfacción académica y el 40.2% una categoría media; en cuanto a las diferencias por sexo, el 54.8% de mujeres y el 37.1% de hombres presentan una condición media de autoeficacia académica, mientras que el 12.4% de hombres registra una condición baja; de manera similar, Araoz (2022) encontró que el 25.55% presenta una categoría moderada de bienestar psicológico y el 5.11% una categoría baja; respecto a la regulación emocional, el 31.39% presenta una condición baja y el 13.14% una condición alta, evidenciándose diferencias por sexo.

Estos resultados confirman la presencia de dificultades en ambos constructos en población universitaria, lo que puede afectar su desempeño, percepción de competencia y bienestar psicológico; en este sentido, González-Cantero et al. (2020) evidencian que niveles reducidos de

autoeficacia se vinculan con menor rendimiento y motivación, mientras que Domínguez y Sánchez (2017) señalan percepciones negativas hacia el aprendizaje académico, asimismo, en el contexto de Arequipa, Roman (2019) identificó relaciones significativas entre autoeficacia, ansiedad ante exámenes y agotamiento emocional.

Finalmente, en la unidad de estudio se observan situaciones similares, donde los estudiantes presentan dificultades en la autoeficacia académica, manifestando sentimientos de inseguridad, baja percepción de capacidad para afrontar exigencias académicas y dificultades en la gestión de las demandas universitarias; ello puede repercutir en la regulación emocional, afectando procesos como la reevaluación cognitiva y favoreciendo, en algunos casos, la supresión emocional.



Capítulo I: Marco teórico

Pregunta de investigación

¿Existe relación entre la autoeficacia académica y la regulación de las emociones en los estudiantes pertenecientes a cuarto y quinto año de psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa?

Variables y su definición operacional

Variable 1: Autoeficacia Académica

Comprende las valoraciones personales que el estudiante construye sobre su propia capacidad para planificar, regular y llevar a cabo acciones orientadas a enfrentar con éxito las exigencias propias del contexto formativo, lo que implica una percepción específica de competencia en dicho contexto y no un rasgo general de personalidad, sino una creencia diferenciada según cada área de funcionamiento. La autoeficacia académica se midió mediante la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA), diseñada para valorar el nivel de autoeficacia en estudiantes universitarios. La escala está conformada por 10 ítems, presenta una estructura unidimensional, cuya medición se realiza a través de una escala Likert de cuatro puntos; asimismo, a partir de la puntuación global obtenida permite clasificar a los participantes en tres niveles: bajo, medio y alto (Domínguez, 2013).

Variable 2: Regulación Emocional

Se concibe como un mecanismo psicológico mediante el cual los individuos modifican, influyen o controlan sus experiencias emocionales, ya sea incrementando, manteniendo o reduciendo la intensidad de sus emociones positivas o negativas, en función de sus objetivos, intereses o demandas del contexto. El constructo se evaluó mediante el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), con el objetivo de medir el nivel de regulación emocional. El instrumento está conformado por 10 ítems, distribuidos en dos dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión

emocional, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert de siete puntos. Finalmente, los puntajes obtenidos en cada dimensión se agrupan en tres niveles: bajo, medio y alto. (Gargurevich & Matos, 2010).

Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la regulación emocional en los estudiantes de una universidad privada de Arequipa.

Objetivos específicos

Evaluar el nivel de autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de Arequipa.
Evaluar el nivel de regulación emocional en los estudiantes universitarios de Arequipa.

Establecer la relación entre la autoeficacia académica y las dimensiones de la regulación emocional en los estudiantes de una universidad privada de Arequipa.

Identificar diferencias en los niveles de autoeficacia académica y regulación emocional según sexo.

Identificar diferencias en los niveles de autoeficacia académica y regulación emocional según 4to y 5to año de estudio

Identificar diferencias en la autoeficacia académica y la regulación emocional según el desempeño académico en los estudiantes de una universidad privada de Arequipa.

Antecedentes Teórico-Investigativos

Autoeficacia Académica

La autoeficacia es entendida, como la percepción individual sobre la propia capacidad para planificar y ejecutar cursos de acción dirigidos al cumplimiento de objetivos concretos; por lo que, no se limita únicamente a las habilidades reales que posee un individuo, sino también a la creencia

que tiene acerca de lo que es capaz de lograr en una situación específica (Regatto et al., 2023).

En ese sentido, la autoeficacia no se limita a la confianza general de la persona, sino que implica una valoración específica sobre su capacidad para afrontar retos en contextos educativos, superar dificultades, organizar sus actividades de aprendizaje y persistir ante las demandas académicas; en ese sentido, se relaciona con la motivación, la autorregulación, el compromiso académico y el rendimiento, ya que los discentes que se perciben capaces suelen involucrarse más en sus tareas, emplear estrategias de aprendizaje y mantener un mayor esfuerzo frente a situaciones complejas (Basileo et al., 2024).

Según Barrios et al. (2026), la autoeficacia académica alude a la convicción personal sobre la propia aptitud para planificar y ejecutar con solvencia actividades formativas, tales como estudiar, resolver problemas y cumplir tareas educativas, implicando una valoración permanente de los recursos personales para responder satisfactoriamente a las exigencias del entorno académico.

Desde la teoría sociocognitiva, este constructo se relaciona de manera directa con la motivación, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño estudiantil, de modo que quienes presentan niveles elevados de autoeficacia suelen enfrentar las exigencias académicas con mayor seguridad y constancia, mientras que aquellos con niveles bajos tienden a evitar actividades complejas y muestran menor implicancia en su proceso de aprendizaje (Schunk y Pajares, 2002; Zimmerman, 2000).

Asimismo, la autoeficacia no solo implica la percepción de competencia, sino también la valoración de los resultados que se esperan del propio esfuerzo, lo cual influye en la conducta académica diaria; en este sentido, quienes poseen una percepción más sólida de sus propias competencias suelen invertir más tiempo y dedicación en sus actividades, mientras que quienes presentan dudas sobre su desempeño pueden evitar tareas, abandonarlas con facilidad o

experimentar ansiedad ante situaciones desafiantes (González, 2010), además, esta percepción puede variar atendiendo a condicionantes contextuales, la cultura, capacidad socioeconómica y la carrera profesional, lo que evidencia su carácter dinámico y susceptible de cambio (Martinelli y Sassi, 2010).

Según Bandura (1997), la autoeficacia se configura a partir de cuatro fuentes fundamentales: experiencias de dominio, aprendizaje vicario, persuasión social y estados fisiológicos-afectivos, dichas fuentes adquieren especial relevancia en la etapa universitaria, donde el estudiante enfrenta nuevas demandas académicas y sociales, por lo que su adecuada consolidación contribuye a una transición más adaptativa y reduce riesgos como la desmotivación o el bajo rendimiento (Chub et al., 2015).

Por otro lado, la autoeficacia académica se vincula estrechamente con el aprendizaje autorregulado, al influir en la planificación, el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje; en esta línea diversos autores señalan que no solo es relevante la capacidad percibida, sino también las expectativas sobre los resultados del esfuerzo realizado (Pintrich y De Groot, 1990; Schunk et al., 2008), asimismo, se ha evidenciado su impacto en la motivación intrínseca, la resiliencia ante dificultades y el empleo de recursos cognitivos más eficaces (Zimmerman, 2000).

De igual manera, investigaciones previas han mostrado que la autoeficacia puede ser un predictor relevante del desempeño académico, en algunos casos incluso más preciso que el cociente intelectual o el rendimiento previo (Agustini et al., 2016; Carranza-Esteban et al., 2017); en consecuencia, se han desarrollado diversos instrumentos de medición, entre ellos la EAPESA, validada en población peruana (Domínguez, 2013).

Desde una perspectiva neuropsicológica, se ha encontrado que la autoeficacia se asocia con la activación de circuitos neurocognitivos relacionadas con el control ejecutivo y la toma de decisiones, como la corteza prefrontal dorsolateral, facilitando procesos de planificación y

resolución de problemas (Zhao et al., 2024), en esa misma línea, se ha relacionado con estrategias de afrontamiento adaptativas frente al fracaso, el uso de métodos de aprendizaje profundo y el establecimiento de metas orientadas al dominio (Burbano-Larrea et al., 2021).

Asimismo, existe evidencia de su relación con las habilidades metacognitivas, entendidas como la capacidad de planificación, monitoreo y autoevaluación (Holguín-Álvarez y Carcheri, 2023), en este sentido, el fortalecimiento de la metacognición puede contribuir al desarrollo de la autoeficacia al incrementar la conciencia sobre las propias capacidades y estrategias de aprendizaje (Joie-La et al., 2023).

Finalmente, la autoeficacia académica mantiene, además, una vinculación relevante con la salud mental y el bienestar psicológico, pues puntuaciones elevadas se asocian con menor ansiedad, reducción del estrés académico y mayor satisfacción con la experiencia universitaria (Vera et al., 2023; Paredes, 2021), asimismo, se ha reconocido su papel mediador entre la autogestión formativa y el rendimiento, lo que reafirma su valor en la educación superior.

Modelos teóricos de la Autoeficacia Académica

Teoría Sociocognitiva de Bandura. El presente modelo teórico es una de las propuestas más influyentes para comprender y explicar los factores que motivan y orientan los patrones de conducta humana; esta teoría sostiene que la conducta de las personas se encuentra determinada por la interacción recíproca entre los procesos cognitivos del individuo y el entorno externo en el que se desenvuelve (Meng & Zhang, 2023)

Según la teoría social cognitiva de Bandura, el constructo se configura a partir de la convicción que posee el sujeto en formación sobre su capacidad para ejecutar satisfactoriamente tareas educativas, como estudiar, resolver problemas y cumplir actividades escolares, dicha percepción no depende únicamente de sus competencias individuales, sino de la articulación entre factores personales, conductuales y contextuales, relación que Bandura conceptualiza como

determinismo recíproco triádico; además, la autoeficacia se desarrolla mediante cuatro fuentes principales (Artino, 2012, Gebauer et al., 2021):

- Las experiencias de dominio, cuando el estudiante logra o falla en una tarea
- Las experiencias vicarias, cuando observa el desempeño de otros
- La persuasión verbal y social, cuando recibe apoyo o reconocimiento de personas significativas;
- Los estados emocionales o fisiológicos, como el estrés o la ansiedad frente a una actividad académica

Por lo tanto, la autoeficacia refleja una interacción compleja entre capacidades personales y factores sociales y contextuales, destacando la importancia de experiencias previas, apoyo social y manejo emocional en el desarrollo de la motivación y el rendimiento del estudiante (Zhao et al., 2021)

Modelo de autoeficacia y aprendizaje autorregulado (Zimmerman). Se sustenta en la teoría social cognitiva de Bandura y plantea que el sujeto en formación interviene activamente en su proceso de aprendizaje, al planificar, monitorear y valorar sus recursos cognitivos, motivacionales y conductuales para el logro de propósitos académicos; desde esta perspectiva, el desempeño formativo no depende solo de la capacidad intelectual, sino también de las percepciones de competencia personal, las cuales inciden en la motivación, el esfuerzo sostenido y la perseverancia frente a las exigencias del entorno universitario (Zalazar & Medrano, 2020).

En ese sentido, este enfoque teórico considera la autoeficacia como un modelo cíclico de aprendizaje autorregulado compuesto por tres fases interrelacionadas: la fase prefigurativa, en la que el discente planifica sus actividades, anticipa estrategias y plantea fines; la fase de desempeño, que implica la ejecución y supervisión de las estrategias empleadas durante el aprendizaje; y la fase

de autorreflexión, orientada a la evaluación de lo obtenido y a las atribuciones que el estudiante realiza sobre su propio desempeño, las cuales influyen en futuras acciones y niveles de motivación (Lee et al., 2020).

Modelo de desarrollo de la autoeficacia académica (Schunk & Pajares). Este modelo sostiene que el constructo se consolida gradualmente a partir de las experiencias educativas y de la interacción entre componentes cognitivos, conductuales y contextuales; desde este enfoque, el sujeto en formación no solo incorpora saberes, sino que configura valoraciones sobre su capacidad para afrontar las exigencias académicas, lo cual incide en su esfuerzo, perseverancia y gestión autónoma del aprendizaje (Ninataype, 2025).

Asimismo, este enfoque plantea una perspectiva evolutiva de la autoeficacia académica, señalando que esta se forma y reajusta progresivamente desde la niñez hasta la adolescencia en función de las experiencias escolares, la retroalimentación del docente, las comparaciones sociales y el contexto familiar; de este modo, no se concibe como un rasgo estático, sino como un constructo dinámico que se reconfigura en función de las experiencias de aprendizaje y las condiciones del contexto educativo (Schunk & Pajares, 2002).

Importancia de la autoeficacia académica. En el contexto formativo, representa un factor esencial para configurar una valoración favorable de la experiencia universitaria, debido a su articulación con procesos como la gestión autónoma del aprendizaje, el manejo emocional y la capacidad de afrontamiento ante situaciones adversas; en este sentido, influye directamente en la eficacia con la que el individuo ejecuta sus actividades, en su permanencia en las tareas, en la tolerancia al fracaso y en su nivel de desempeño general (Muñoz, 2022).

Por otro lado, aquellos que poseen altos grados de autorregulación académica suelen mostrar mayor confianza en su rendimiento y la creencia de que sus capacidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo, lo que los orienta hacia metas de aprendizaje, obtención de

logros académicos y reconocimiento; en contraste, quienes presentan bajos niveles de autorregulación tienden a considerar que sus habilidades son poco modificables, lo que afecta su motivación y dificulta el logro de sus objetivos, evidenciando la pertinencia de su evaluación en la población estudiantil (Dominguez & Fernández, 2019).

Asimismo, los estudiantes con alta autoeficacia se caracterizan por una mejor gestión de su tiempo académico y personal, así como por la capacidad de supervisar sus propias actividades, aplicar estrategias metacognitivas y reflexionar sobre sus avances. Además, asumen un rol activo en la administración de su aprendizaje, sin depender excesivamente de factores externos (González et al., 2020). En esa misma línea, se ha señalado que la percepción de autoeficacia potencia la motivación hacia la acción y permite afrontar las exigencias académicas con mayor seguridad y eficacia (Sosa, 2024).

Componentes de la autoeficacia académica. Según Gamarra et al. (2024) los componentes de la autoeficacia académica son:

- **Atención:** referida a la capacidad de concentrarse activamente en las tareas académicas, focalizando los recursos cognitivos en los aspectos relevantes del entorno de aprendizaje. Una adecuada atención favorece la adaptación y el rendimiento académico, mientras que las dificultades atencionales se vinculan niveles reducidos de éxito académico.
- **Comunicación:** Implica el intercambio de información en contextos académicos y la Interacción pedagógica entre discentes y docentes, mediada por la movilización de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Excelencia:** Hace referencia al cumplimiento de estándares académicos orientados al logro de un alto desempeño, lo cual requiere planificación, establecimiento de metas y aplicación de estrategias que permitan alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Asimismo, para Tacca y Cuarez (2025), la autoeficacia se compone de tres elementos interrelacionados: Conductual, que se refiere a las habilidades sociales que permiten al individuo interactuar de manera efectiva en diversas situaciones; cognitivo, que se fundamenta en las creencias personales acerca de la propia habilidad para alcanzar objetivos y en el control de los pensamientos; y emocional, que abarca la gestión del estado de ánimo y las emociones frente a situaciones difíciles. La interacción de estos tres factores hace que la autoeficacia académica no solo afecte la forma en que se aborda una tarea, sino también la elección y operacionalización de estrategias apropiadas para sobresalir en contextos académicos (Al-Ali & Saleh, 2022).

Factores relacionados con la autoeficacia académica. Se encuentra asociada a diversos determinantes que influyen en el desempeño estudiantil, entre ellos las funciones ejecutivas, las cuales permiten regular procesos cognitivos y emocionales como la flexibilidad cognitiva. Estas habilidades favorecen la organización de hábitos de estudio y una participación más activa en el aprendizaje, contribuyendo así al rendimiento académico y a las creencias de autoeficacia construidas por sobre su desempeño exitoso (Acuña & Otondo, 2024).

Del mismo modo, se ha identificado que la experiencia educativa y el conocimiento adquirido fortalecen la autoconfianza del discente; a ello se suma la interacción con docentes y compañeros, la cual facilita la retroalimentación y la corrección de errores, además de reforzar la percepción de competencia; en este proceso también influyen el contexto social y la motivación personal, entendida como la capacidad de establecer metas, autorregular el aprendizaje y mantener el compromiso con las actividades académicas (Al-Ali & Saleh, 2022).

Para Capa et al. (2022), la autoeficacia académica está influida por factores de carácter cognitivo y afectivo, como el engagement académico, el cual guarda nexo directo con el nivel de implicación del estudiante en su formación. En este sentido, el interés por los cursos o contenidos académicos puede potenciar la motivación, fortalecer el compromiso y favorecer un mejor

desempeño, evidenciando que la autoeficacia no se sustenta exclusivamente en la autoconfianza individual, sino también en las condiciones contextuales en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje

Según Villarruel y Cueva (2023), otro de los factores relacionados con la autoeficacia académica, es la flexibilidad psicológica, ya que permite modificar y adaptar los pensamientos o acciones de las personas ante situaciones problemáticas y así alcanzar los objetivos planteados; por lo que una mayor flexibilidad permite una mayor capacidad para culminar tareas relacionadas con la universidad, potenciando la autoconfianza y la autoeficacia del estudiantado en relación con sus estudios.

Regulación emocional

Según Gross (1998), “comprende el proceso mediante el cual las personas modulan la aparición, intensidad, duración y manifestación de sus estados afectivos, permitiéndoles orientar la experiencia emocional y su expresión de acuerdo con las exigencias del contexto”, esta competencia se halla estrechamente vinculada a la adaptabilidad al entorno universitario, al favorecer la afrontación del estrés y la ansiedad, así como las obligaciones académicas, en ese sentido la capacidad de regular los estados emocionales se ha convertido en un componente esencial del bienestar psicológico, la salud mental y el éxito académico

Desde el desarrollo humano, se fortalece progresivamente a lo largo del ciclo vital, iniciándose en la infancia y consolidándose en la adultez, en este proceso se reconoce su impacto en el bienestar general y en el afrontamiento de dificultades psicológicas y físicas, especialmente durante la adolescencia y la etapa universitaria, donde se requiere el desarrollo de estrategias más complejas de autorregulación emocional para enfrentar exigencias académicas y personales (Usán y Quílez, 2021), en concordancia se ha señalado que esta habilidad integra componentes cognitivos, conductuales y fisiológicos que influyen en la estabilidad emocional y el desempeño académico

(Eisenberg et al., 2010)

Desde el ámbito neuropsicológico, se ha evidenciado que regiones como la corteza prefrontal dorsolateral cumplen un rol fundamental en la gestión de impulsos emocionales, vinculada a una mayor capacidad atencional, disciplina y rendimiento en tareas académicas (Ochsner y Gross, 2005), en consecuencia el desarrollo de estas redes cerebrales contribuye a explicar cómo las emociones determinan el aprendizaje y la deliberación decisional

En el contexto universitario, las personas que presentan una adecuada regulación emocional implementan estrategias de afrontamiento proactivas, como la reevaluación cognitiva y la resolución de problemáticas, lo que les posibilita enfrentar las demandas académicas con mayor flexibilidad y menor riesgo de ansiedad o agotamiento emocional (Hernández Vargas y García Castro, 2022), por el contrario la recurrencia de estrategias disfuncionales, como la evitación o la inhibición emocional, se vincula con mayor estrés académico, baja motivación y tendencia a la procrastinación (Rodríguez, 2023).

Asimismo, la regulación emocional no solo cumple una función individual sino también social, ya que favorece relaciones interpersonales más saludables entre estudiantes y docentes, generando un clima académico más positivo y propicio para el aprendizaje colaborativo (Navia y Cepeda, 2023), en esta línea se ha evidenciado que las emociones modulan procesos cognitivos como la atención, la memoria y la planificación, su regulación eficiente resulta determinante en el desempeño académico (Andrés et al., 2017)

Por otro lado, evidencia empírica reciente ha corroborado que las emociones positivas como el optimismo o el orgullo académico tienen un impacto significativo en el aprendizaje, especialmente cuando se combinan con una adecuada regulación emocional (Xie et al., 2025), de manera complementaria la reevaluación cognitiva guarda nexos con mayor motivación y compromiso académico mientras que supresión afectiva se vincula con un detrimento motivacional

y estrategias de afrontamiento evitativas (Kritikou y Giovazolias, 2022), en coherencia con ello se ha encontrado que una regulación emocional eficiente se vincula con niveles elevados de bienestar y satisfacción académica (Xu et al., 2024).

Asimismo, las intervenciones psicológicas han demostrado ser efectivas para mejorar la regulación emocional en población universitaria, destacando enfoques como la terapia cognitivo-conductual, la atención plena, la reestructuración cognitiva y los programas psicoeducativos centrados en habilidades emocionales (Bolgeri et al., 2020), en la misma línea intervenciones como los ejercicios de gratitud han mostrado eficacia en la reducción del estrés estudiantil (Demichelis et al., 2024).

Finalmente, la regulación emocional se comprende como un proceso complejo que interactúa con variables como la motivación intrínseca y el locus de control, favoreciendo la adaptación y la perseverancia en el ámbito académico (Orozco-Vargas et al., 2022), a ello se suma la influencia del contexto educativo, donde docentes y autoridades cumplen un rol importante al modelar respuestas emocionales adecuadas y promover entornos de apoyo psicológico, en conjunto los hallazgos posicionan la regulación emocional como un determinante del desempeño académico, el bienestar y la adaptación, siendo fundamental considerar tanto variables individuales como contextuales en su análisis (Kılıç et al., 2024).

Importancia de la regulación emocional en universitarios. Se configura como un eje central del bienestar psicológico, al posibilitar la modulación y gestión adaptativa de los estados afectivos frente a las demandas del entorno (Balocchi et al., 2025).

En el contexto universitario, estas habilidades son esenciales para afrontar el estrés estudiantil, puesto aquellos que poseen mayor claridad emocional, entendida como la capacidad de comprender sus propias experiencias afectivas, tienden a interpretar el entorno de forma más ajustada, respondiendo de manera atenuada frente a estímulos estresores respecto a sujetos con

bajos niveles o medios de esta habilidad (Morales & Pérez, 2019), asimismo una adecuada regulación emocional favorece el afrontamiento adaptativo de las demandas cotidianas, lo que se refleja en una mejor autoestima, una autopercepción más positiva de las capacidades personales y relaciones interpersonales más saludables (Gómez et al., 2020).

Las disfunciones de la regulación emocional se vinculan a cuadros ansioso-depresivos y otros trastornos, especialmente en población joven, donde pueden actuar como factores de riesgo o mantenimiento de dichas problemáticas (Lee & Choi, 2023).

En este sentido, la desregulación emocional puede generar consecuencias en distintos ámbitos del funcionamiento humano, afectando las áreas psicológica, cognitiva y social, lo que se manifiesta en baja autoestima, estrés, dificultades atencionales, conductas agresivas y problemas de convivencia (Balocchi et al., 2025), a su vez cumple un rol trascendental en el desarrollo integral del individuo, al involucrar competencias cognitivas, sociales, motoras y emocionales que facilitan la adaptación a contextos como el escolar y familiar (Castillo & Iguasña, 2025), además las emociones cumplen funciones adaptativas importantes, ya que el procesamiento informacional y optimizan la toma de decisiones y brindan información sobre el entorno social; sin embargo cuando no son reguladas adecuadamente pueden generar respuestas desadaptativas y sesgos cognitivos (Meroño & Ventura, 2022).

En el área educativa, la autorregulación emocional contribuye a la prevención de conflictos en el aula y fortalece la capacidad de afrontamiento desde etapas tempranas, favoreciendo la adaptación a desafíos académicos y personales a lo largo del desarrollo (Toapanta & Valarezo, 2025), finalmente se ha evidenciado una incidencia favorable sobre el desempeño académico, al potenciar procesos cognitivos como la atención sostenida, la retentiva y la resolución analítica de problemas dentro del entorno de aprendizaje (Zazueta et al., 2024).

Funciones de la regulación emocional. Se concibe como un proceso complejo y

multidimensional que favorece el bienestar personal y el desarrollo de estrategias adaptativas orientadas al logro de metas; ante una experiencia emocional se activan reacciones fisiológicas, cognitivo, afectivo y conductual, lo que permite a la persona monitorear, dirigir y ajustar sus reacciones en función del contexto y de sus objetivos (Villarrubia et al., 2024).

En este sentido, el despliegue regulatorio de la vida afectiva trasciende la mera inhibición expresiva de los estados emocionales, sino que abarca un conjunto amplio de procesos mediante los cuales es posible modificar, mantener o intensificar las respuestas emocionales tanto positivas como negativas, siempre que estas resulten funcionales (Pascual & Conejero, 2019), además movilización versátil de estrategias cognitivas orientadas a la modulación de la intensidad y la temporalidad afectiva, así como controlar impulsos, sostener conductas dirigidas a metas, desarrollar conciencia y claridad emocional y tolerar el malestar cuando este se vincula con objetivos relevantes (Michelini & Godoy, 2022).

Por otra parte, este proceso integra tanto mecanismos conscientes como automáticos orientados a la modificación de la experiencia emocional, se activa ante la percepción de una discrepancia entre el estado emocional presente y el idealizado, lo que conduce a la aplicación de estrategias específicas para ajustar sus respuestas afectivas de acuerdo con las demandas del entorno y sus metas personales (Lee & Choi, 2023).

Finalmente, la regulación emocional cumple diversas funciones que pueden orientarse hacia la satisfacción de necesidades hedónicas, el logro de objetivos personales y la optimización del funcionamiento psicológico general, estas funciones pueden actuar de manera complementaria o en determinadas situaciones entrar en tensión según las demandas del contexto y los propósitos de regulación (Pascual & Conejero, 2019).

Factores relacionados a la regulación emocional. Pueden agruparse en dimensiones biológicas, ambientales y cognitivas, las cuales interactúan de manera conjunta en su desarrollo,

en el plano biológico se incluyen estructuras y sistemas neurofisiológicos como la amígdala cerebral, encargada de la respuesta emocional, así como el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, encargado de la liberación de cortisol, cuyos niveles elevados se asocian con estados de estrés, ansiedad y depresión; asimismo el tono vagal cumple un rol importante en la modulación del ritmo cardíaco frente a situaciones emocionalmente demandantes, contribuyendo al ajuste de las respuestas emocionales (Rojas et al., 2024).

Por otro lado, los factores ambientales influyen de manera significativa en su desarrollo, ya que el entorno familiar, los estilos de crianza, las experiencias previas y los aprendizajes adquiridos constituyen elementos determinantes en la formación de estas habilidades; a ello se suman los factores culturales, que incluyen variables como el sexo y el género, entendidos respectivamente como la dimensión biológica y el conjunto de roles socialmente construidos en cada contexto (Ortega & Boada, 2024).

Según Bolgeri et al. (2020), Los componentes cognitivos aluden al reconocimiento, interpretación y aceptación de las propias experiencias afectivas, así como a la elección de recursos pertinentes para ajustar las respuestas emocionales según las exigencias del contexto, configurándose como un proceso articulado y cambiante, donde intervienen elementos personales y ambientales que inciden en el equilibrio psicológico y en la adaptación ante diversas circunstancias (Ortega & Boada, 2024).

Modelos teóricos de la regulación emocional. Gargurevich y Matos (2010) la conciben como el sistema de procesos a partir de los cuales una persona gestiona y ajusta sus emociones según las demandas del entorno, regulando su intensidad, duración y expresión, mediante la activación de estrategias que permiten afrontar situaciones como el estrés, la ansiedad o la frustración, favoreciendo respuestas adaptativas; en el contexto académico resulta especialmente relevante ya que contribuye al equilibrio emocional, mejora el afrontamiento y favorece un mejor

desempeño.

Thompson (1994) la entiende como un entramado de procesos endógenos y exógenos destinados al monitoreo, valoración y regulación de las respuestas afectivas, dirigidos a la consecución de metas y adaptarse al entorno, destacando su carácter orientado a objetivos, asimismo, Eisenberg y Spinrad (2004) amplían esta concepción al distinguir entre procesos voluntarios y automáticos además distingue su carácter intrapersonal e interpersonal, en conjunto estos enfoques coinciden en que se trata de un proceso clave para ajustar las respuestas emocionales y promover la adaptación, el bienestar y el funcionamiento social.

Modelo (extendido) de proceso de regulación emocional de Gross. Amplía la teoría inicial de Gross al incorporar una visión más dinámica y secuencial del proceso regulatorio, considerando no solo las estrategias utilizadas para modificar las emociones, sino también los mecanismos mediante los cuales las personas identifican, evalúan y seleccionan sus respuestas emocionales frente a distintas situaciones; desde esta perspectiva el constructo integra un conjunto de procesos cognitivos, conductuales y fisiológicos orientados a modular la intensidad, duración y expresión afectiva con el fin de favorecer la adaptación y el bienestar psicológico (De los Santos, 2022).

En ese sentido Gross (2002) plantea que la regulación emocional se desarrolla mediante tres etapas principales: identificación, selección e implementación, en la primera la persona reconoce el estado emocional que experimenta y evalúa si este requiere ser regulado según las demandas del contexto; posteriormente en la etapa de selección el individuo decide qué estrategia resulta más adecuada para modificar, mantener o disminuir dicha emoción; finalmente en la fase de implementación la estrategia elegida se pone en práctica a través de respuestas cognitivas o conductuales orientadas a regular la experiencia emocional.

Perspectiva del desarrollo. Thompson; Eisenberg y Spinrad. Desde este enfoque, la regulación emocional no constituye una habilidad innata completamente consolidada, sino un

proceso evolutivo que se fortalece progresivamente a partir de las experiencias de socialización, el desarrollo neurológico y las relaciones interpersonales significativas; desde este enfoque, se reconoce que durante la infancia y la adolescencia ocurren cambios importantes en la competencia para decodificar, expresar y autorregular afectos, determinante en la adaptación socioambiental, académica y psicológica de la persona (Zalazar & Medrano, 2020).

Por su parte, Eisenberg y Spinrad enfatizan la articulación entre el manejo afectivo, las habilidades sociales y las conductas prosociales evidencia que la adecuada modulación de las emociones favorece la inhibición de impulsos, el desarrollo empático y la construcción de vínculos interpersonales saludables; en contraste, las dificultades regulatorias se asocian con conductas agresivas, problemas de adaptación y síntomas emocionales, en ese sentido, la regulación emocional cumple un papel mediador entre el temperamento y el ajuste psicosocial (Martínez, 2024).

Enfoque funcional e integrador Koole. Este enfoque teórico plantea que el constructo comprende Sistema de procesos orientados a la modulación afectiva en sus dimensiones experiencial, intensiva y expresiva, con el propósito de favorecer la adaptación psicológica y el adecuado funcionamiento personal; desde esta perspectiva, la regulación emocional cumple una función adaptativa, ya que permite a las personas reaccionar de manera más eficaz a las exigencias del entorno y mantener un equilibrio emocional frente a distintas situaciones (Salinas et al., 2023).

Asimismo, Koole (2007) sostiene que la efectividad de las estrategias de regulación emocional está condicionada por el contexto, de las características individuales y de los objetivos de cada persona, por lo que ninguna estrategia puede considerarse completamente adaptativa o desadaptativa en todas las situaciones; desde este enfoque, la flexibilidad emocional adquiere un papel central, ya que permite seleccionar distintas estrategias según las demandas del entorno, en esa línea, diversas investigaciones han evidenciado que las personas con mayor flexibilidad

regulatoria presentan mejores niveles de adaptación psicológica, resiliencia y bienestar subjetivo, mientras que el uso rígido o inadecuado de determinadas estrategias se asocia con estrés, ansiedad y dificultades interpersonales.

Dimensiones de la regulación emocional. Según Gargurevich y Matos (2010) la regulación se compone de dos dimensiones:

- **Reevaluación cognitiva.** Estrategia de modulación emocional basada en la alteración de la interpretación o valoración que una persona realiza de una situación que genera una respuesta emocional, con el fin de cambiar el impacto afectivo que dicha situación produce; este proceso actúa en etapas tempranas del surgimiento del afecto antes de la emisión de la respuesta emocional se consolide, lo que permite una mayor flexibilidad en la experiencia emocional (Gargurevich & Matos, 2010). En esta línea, implica reinterpretar los eventos desde distintas perspectivas, de modo que se reduzca su carga negativa o se potencie su significado adaptativo, favoreciendo respuestas emocionales más equilibradas y funcionales (Ponce & Telenchana, 2023). Asimismo, se considera una estrategia adaptativa que contribuye al bienestar psicológico, al ajuste emocional y a un mejor afrontamiento de situaciones estresantes, al modificar la evaluación inicial del evento antes de la activación emocional plena (Huamani et al., 2024).
- **Supresión emocional.** Técnica orientada a la inhibición o reducción de la expresión conductual de las emociones una vez que estas han sido activadas; a diferencia de la reevaluación cognitiva, no implica una modificación del significado de la situación ni de la experiencia emocional interna, sino que se centra principalmente en el control de la manifestación externa de la emoción (Gargurevich & Matos, 2010). En este sentido, su uso permite regular la expresión observable de las emociones en determinados contextos

sociales, sin alterar necesariamente la vivencia emocional interna (Ponce & Telenchana, 2023).

Entonces, se refiere a inhibición de la manifestación externa del afecto tras su activación, ya que no implica modificar lo que la persona siente, sino regular u ocultar su manifestación conductual; aunque puede revestir utilidad en determinados contextos sociointeractivos, su empleo recurrente se ha vinculado con un detrimento del bienestar psicológico, debido a que no interviene en la experiencia emocional interna (Huamani et al., 2024).

Antecedentes investigativos de la autoeficacia académica y regulación emocional.

En la búsqueda de antecedentes se observa que existe una escasez de estudios locales, nacionales e internacionales que relacionen ambas variables; sin embargo, la revisión permitió identificar antecedentes de variables afines, para la variable autoeficacia académica se encontraron estudios relacionados con variables como la autorregulación del aprendizaje, el autoconcepto, la resiliencia, las metas académicas y la satisfacción académica, las cuales evidencian asociaciones positivas; para el segundo constructo se identificaron investigaciones vinculadas con variables como el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y el estrés percibido; en estos estudios se toman en consideración aspectos metodológicos similares, tales como enfoques cuantitativos, diseños no experimentales y de corte transversal, asimismo las muestras de estudio están conformadas, en su mayoría, por estudiantes universitarios.

Ocaña (2021), en Ecuador, efectuó un trabajo orientado a examinar el nexo entre la regulación emocional, la autoeficacia y el estrés en población universitaria, para lo cual recurrió a una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y alcance correlacional; participaron 600 universitarios, a quienes se aplicaron escalas psicométricas destinadas a valorar las variables de estudio; se evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas entre los constructos analizados, $p < .05$, identificándose una correlación positiva entre la regulación

emocional y la autoeficacia académica, $r_s = .218$, así como con la autoeficacia general, $r_s = .335$, mientras que frente al estrés percibido se reconoció una vinculación inversa, $r_s = -.115$, en tal sentido, se infiere que una mayor capacidad para gestionar los estados afectivos se acompaña de una percepción más sólida de competencia personal y formativa, además de una menor carga subjetiva de estrés en el ámbito universitario.

Por el contrario, Erdogan y Damar (2024), en Turquía, efectuaron un trabajo orientado a precisar la incidencia de la autorregulación y la resiliencia psicológica sobre la autoeficacia académica en población universitaria, para lo cual recurrieron a una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y alcance explicativo; participaron 520 universitarios, a quienes se aplicaron escalas psicométricas destinadas a valorar los constructos analizados; se evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas, $p < .05$, identificándose una vinculación positiva entre autorregulación y resiliencia psicológica, $r_s = .278$, así como entre autorregulación y autoeficacia académica, $r_s = .310$, además, el análisis de regresión jerárquica mostró que la autorregulación explicó el 16% de la varianza, $\beta = .398$; $p < .001$, mientras que la resiliencia psicológica añadió un 4% adicional, $\beta = .216$; $p < .001$, en síntesis, se infiere que una mayor capacidad de gestión personal y afrontamiento adaptativo robustece la percepción de competencia académica en el contexto universitario.

De igual manera, Zhou et al. (2023), en México, efectuaron una indagación orientada a analizar el papel mediador de la autoeficacia académica en el vínculo entre inteligencia emocional y compromiso académico en universitarios; emplearon una ruta metodológica cuantitativa, no experimental, transversal y alcance explicativo; participaron 1 164 universitarios, a quienes se administraron instrumentos psicométricos dirigidos a valorar las dimensiones emocionales, la percepción de eficacia formativa y el involucramiento académico; se evidenciaron asociaciones significativas entre los constructos examinados, destacando que la claridad emocional se vinculó

positivamente con la autoeficacia académica, $\beta = .30$; $p < .01$, al igual que la reparación emocional, $\beta = .21$; $p < .01$, asimismo, la reparación emocional mostró efectos favorables sobre el compromiso conductual, $\beta = .22$; $p < .01$, y emocional, $\beta = .32$; $p < .01$, mientras que la autoeficacia académica presentó efectos positivos sobre el compromiso conductual, $\beta = .51$; $p < .01$, y emocional, $\beta = .32$; $p < .01$, en tal sentido, se infiere que la percepción de capacidad académica opera como un mecanismo explicativo relevante entre los recursos emocionales y la implicación formativa.

En la misma línea, Gaeta et al. (2021), en México, realizaron un trabajo orientado a examinar el nexo entre autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en universitarios, para lo cual siguieron una metodología cuantitativa, no experimental, transversal y alcance correlacional; participaron 1 665 estudiantes universitarios, a quienes se aplicaron escalas de medición psicológica vinculadas con percepción de eficacia, disposición afectiva y regulación del aprendizaje; se evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre autoeficacia y autorregulación del aprendizaje, $r_s = .610$; $p < .05$, en tal sentido, se infiere que una percepción más sólida de competencia personal se vincula con mayores recursos para organizar, dirigir y sostener los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario.

Por otro lado, Ortega y Boada (2024), en Ecuador, efectuaron un trabajo investigativo para analizar el vínculo entre regulación emocional y satisfacción con la vida en población universitaria, para lo cual emplearon metodología cuantitativa, de diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional; participaron 150 universitarios, a quienes se aplicaron instrumentos psicométricos; se evidenció que el 60,0% presentó una regulación emocional bien desarrollada, mientras que el 26,7% se ubicó entre categorías de satisfacción ligera y extrema, además, se identificó un nexo positivo y significativo entre los constructos, $r_s = .191$; $p < .05$, así como un vínculo favorable entre satisfacción vital y reevaluación cognitiva, $r_s = .324$, en contraste, la supresión expresiva no presentó significancia, $r_s = .004$, en tal sentido, se infiere que la

reinterpretación cognitiva de las experiencias emocionales se vincula con una valoración más favorable de la propia vida.

Sin embargo, Carranza y Flores (2023), en Ecuador, desarrollaron un estudio orientado a identificar las categorías de autoestima, precisar el grado de autoeficacia y comparar la autoestima según género en universitarios, para lo cual recurrieron a una metodología cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y alcance correlacional-comparativo; participaron 100 estudiantes universitarios, a quienes se administraron escalas psicológicas orientadas a valorar autopercepción personal y eficacia general; se evidenció que el 62,0% presentó una autoestima media y el 60,0% una autoeficacia elevada, no obstante, no se halló vínculo estadísticamente significativo entre ambos constructos, $p > .05$, ni diferencias relevantes según género, $\chi^2 = .380$; $p > .05$, en tal sentido, se infiere que la percepción de valía personal y la confianza en la propia capacidad no siempre mantienen una articulación directa en determinadas muestras universitarias.

En contraste, Covarrubias et al. (2024), en Chile, buscaron estudiar la relación entre autoeficacia general y metas académicas, considerando el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje en universitarios, para lo cual siguieron una ruta metodológica cuantitativa, no experimental, transversal y alcance explicativo; participaron 231 estudiantes universitarios, a quienes se aplicaron cuestionarios psicométricos; se evidenció que la autoeficacia general se vinculó positiva y significativamente con la autorregulación del aprendizaje, $r_s = .43$; $p < .001$, así como con las metas de aprendizaje, $r_s = .49$; $p < .001$, y las metas de logro, $r_s = .21$; $p < .001$, además, la autorregulación actuó como mediadora entre autoeficacia y metas de aprendizaje, $\beta = .60$ a $.63$, en tal sentido, se infiere que la capacidad para organizar el propio aprendizaje fortalece la orientación hacia propósitos académicos más elaborados.

En cuanto a nivel nacional, Palomino et al. (2024), en Lima, efectuaron un trabajo orientado a determinar y contrastar la autoeficacia académica, el autoconcepto, la autorregulación del

aprendizaje y la autoeficacia docente en estudiantes y profesores universitarios, para lo cual recurrieron a una ruta metodológica cuantitativa, no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional; participaron 200 universitarios y 80 docentes, a quienes se administraron cuestionarios psicométricos; se evidenciaron categorías predominantemente normales en los constructos evaluados, destacando en los docentes la percepción de clima positivo en el aula, $M = 5.09$, y la promoción de la participación estudiantil, $M = 5.04$, mientras que en los universitarios se observaron indicadores adecuados en eficacia académica, autorregulación y autoconcepto, en tal sentido, se infiere que la percepción de competencia se articula favorablemente con recursos personales y académicos vinculados al desempeño formativo.

Igualmente, Huamani et al. (2024), en Lima, buscaron precisar el nexo entre autoeficacia académica y autorregulación emocional en población universitaria, para lo cual emplearon una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, temporalidad transversal y alcance descriptivo-correlacional; participaron 80 universitarios, a quienes se aplicaron dos cuestionarios; se evidenció que el 41,3% presentó una condición regular de autoeficacia académica, mientras que el 52,5% mostró una autorregulación emocional inadecuada, además, se identificó una relación positiva y significativa entre ambos constructos, $r_s = .780$; $p < .05$, en síntesis, se infiere que una mayor capacidad para modular los estados emocionales se asocia con una percepción más favorable de competencia académica.

De forma complementaria, Paredes (2021), en el contexto nacional, efectuó un trabajo orientado a determinar la influencia de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en universitarios, para lo cual recurrió a una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional-explicativo; participaron 165 estudiantes universitarios, a quienes se aplicaron escalas psicométricas; se evidenciaron correlaciones positivas y significativas, $p < .05$, entre autoeficacia académica y atención emocional,

$r_s = .240$, claridad emocional, $r_s = .260$, y reparación emocional, $r_s = .406$, además, se identificó una influencia significativa pero baja de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica, $R^2 = .169$; $p < .001$, siendo únicamente la reparación emocional un predictor significativo, $\beta = .385$; $p < .001$, en tal sentido, se infiere que la capacidad para reparar o reajustar estados afectivos posee mayor peso explicativo sobre la percepción de competencia formativa.

En cuanto al ámbito local, Panta (2025), desarrolló una indagación orientada a determinar el vínculo entre apoyo social percibido y resiliencia en estudiantes de una universidad, para lo cual siguió una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional; participaron 488 universitarios, a quienes se administraron escalas psicométricas orientadas a valorar soporte social subjetivo y capacidad resiliente; se evidenció que el 51,4% percibía un apoyo social moderado y el 70,1% refería una resiliencia alta, además, se halló una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambos constructos, $r_s = .233$; $p = .006$, en tal sentido, se infiere que una mayor percepción de respaldo proveniente del entorno se vincula con mejores recursos de afrontamiento y recuperación ante situaciones adversas.

Por su parte, Tume y López (2024), desarrollaron un trabajo orientado a determinar el nexo entre expectativas de autoeficacia académica y satisfacción académica en estudiantes universitarios, para lo cual emplearon una ruta metodológica cuantitativa, de diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo-correlacional; participaron 336 universitarios, a quienes se aplicaron cuestionarios psicométricos; se evidenció que el 47,3% presentó una autoeficacia académica alta, mientras que el 40,2% alcanzó una satisfacción académica media, además, según sexo, el 45,8% de mujeres se ubicó entre condiciones medias y altas de eficacia académica, mientras que el 50,6% de varones alcanzó una categoría alta, asimismo, se halló una relación positiva y significativa entre los constructos, $r_s = .382$; $p = .000$, en tal sentido, se infiere que una mayor expectativa de competencia académica se asocia con una valoración más favorable

de la experiencia universitaria.

Finalmente, Araoz (2022) desarrolló una investigación orientada a determinar el vínculo entre regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología de una universidad privada. Para ello, empleó una ruta metodológica cuantitativa, no experimental, transversal, de tipo descriptivo-correlacional, con la participación de 137 universitarios a quienes se administraron instrumentos psicométricos. Los resultados evidenciaron que el 69,34% de los participantes presentó bienestar psicológico elevado, siendo mayor en mujeres (72,07%) que en varones (57,69%). Asimismo, el 55,47% mostró un nivel medio de regulación emocional, con predominio en mujeres (57,66%) frente a varones (46,15%).

Se identificó, además, un vínculo negativo y significativo entre ambos constructos ($r_s = -.199$; $p = .020$). De forma específica, se hallaron correlaciones inversas entre la supresión emocional y las siguientes dimensiones del bienestar psicológico: autoaceptación (-.374), relaciones positivas (-.453), dominio del entorno (-.366), crecimiento personal (-.392) y propósito de vida (-.307).

En ese sentido, los autores infieren que ciertas estrategias de contención emocional podrían asociarse con una disminución en dimensiones relevantes del funcionamiento psicológico.

Hipótesis

Existe correlación significativa entre la autoeficacia académica y la regulación emocional en los estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa.

Capítulo II. Método

Método

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, debido a que recurre a la obtención y tratamiento de información numérica con el propósito de reconocer tendencias, patrones de comportamiento y asociaciones entre los constructos analizados, lo cual permite sustentar la interpretación de los hallazgos a partir de datos objetivos, verificables y susceptibles de análisis estadístico; asimismo se adoptó un diseño no experimental de corte transversal, puesto que no se realizó manipulación deliberada de las variables, sino que estas fueron observadas en su contexto natural y en un único momento temporal, mientras que el alcance fue descriptivo-correlacional, ya que por un lado permitió caracterizar la distribución de las variables en la muestra evaluada y, por otro, establecer el grado de vinculación existente entre ellas, sin pretender explicar vínculos de causalidad (Hernández & Mendoza, 2023).

Instrumentos

Ficha sociodemográfica

Se empleó una ficha sociodemográfica diseñada para recabar información general relevante de los participantes; en primer lugar, se registró el consentimiento para participar en la investigación; asimismo, se incluyeron datos básicos como el género, la edad, el año de estudio y la carrera profesional; estas variables fueron seleccionadas con la finalidad de caracterizar la muestra y, de este modo, facilitar un análisis adecuado de los resultados; finalmente, los datos recabados fueron destinados exclusivamente a propósitos investigativos, garantizando en todo momento su confidencialidad.

Escala de autoeficacia percibida para situaciones académicas (EAPESA)

El instrumento estructurado por Palenzuela (2012) fue adaptado posteriormente al contexto peruano por Domínguez (2013), con la finalidad de valorar la percepción de eficacia personal frente

a demandas propias del ámbito académico en población universitaria, consta de 10 ítems distribuidos en una estructura unidimensional, cuyas respuestas se organizan mediante una escala tipo Likert de cuatro alternativas, desde 1 = “nunca” hasta 4 = “siempre”, por lo que la puntuación total oscila entre 10 y 40 puntos; asimismo, el tiempo aproximado de aplicación es de 15 minutos, para efectos del presente proyecto se plantearon baremos mediante el criterio de puntajes equidistantes propuesto por Montañez y Palma (2023), estableciéndose tres categorías de interpretación: alto, de 30 a 40 puntos; medio, de 20 a 29 puntos; y bajo, de 10 a 19 puntos.

La validez se determinó en una muestra peruana mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC), bajo un modelo unifactorial estimado por máxima verosimilitud, obteniéndose valores adecuados en los índices de ajuste ($\chi^2 = 64.687$, $p < .001$, CFI = .978, GFI = .969, AGFI = .949, RMR = .029 y RMSEA = .056), lo que determinó una adecuada validez de constructo y confirmó la estructura unidimensional del instrumento; asimismo la fiabilidad fue estimada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (.881; IC: .864–.897), evidenciando una solidez interna adecuada y, por tanto, su fiabilidad para la aplicación en la unidad de estudio (Domínguez, 2013).

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

El cuestionario estructurado por Gross y John (2003) fue adaptado posteriormente al contexto peruano por Gargurevich y Matos (2010), para valorar los procesos de modulación afectiva en población universitaria, consta de 10 ítems distribuidos en dos dimensiones: reevaluación cognitiva, integrada por los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10, y supresión emocional: ítems 2, 4, 6 y 9, cuyas respuestas se organizan mediante una escala tipo Likert de siete alternativas, desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 7 = “totalmente de acuerdo”, por lo que la puntuación global oscila entre 10 y 70 puntos; asimismo, el tiempo aproximado de aplicación es de 15 minutos, para efectos del presente proyecto se plantearon baremos mediante el criterio de puntajes equidistantes propuesto por Montañez y Palma (2023), estableciéndose tres categorías de interpretación: alto, de

50 a 70 puntos; medio, de 30 a 49 puntos; y bajo, de 10 a 29 puntos.

La validez se determinó mediante la validez de contenido en una población peruana, a través de procesos de traducción directa e inversa, revisión por jueces expertos y la aplicación de un estudio piloto en estudiantes universitarios, así como mediante análisis factorial confirmatorio, obteniéndose indicadores de ajuste adecuados ($CFI = .90$; $RMSEA = .073$), lo que determinó una adecuada validez de constructo y confirmó la estructura bifactorial del instrumento (reevaluación cognitiva y supresión); asimismo la validez convergente y divergente se corroboró mediante asociaciones con la escala SPANAS, evidenciándose correspondencias coherentes con los afectos positivo y negativo; asimismo, la fiabilidad fue estimada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor de $.88$ denotó una consistencia interna elevada y, por tanto, su fiabilidad para la aplicación en la unidad de estudio (Gargurevich & Matos, 2010).

Participantes

Participaron 263 estudiantes de pregrado pertenecientes al cuarto y quinto año de la carrera de Psicología, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se incorporó a los participantes disponibles que aceptaron formar parte del proceso de recolección de información; en este sentido, se dispusieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Se consideraron estudiantes matriculados pertenecientes a la carrera de Psicología.
- Se incluyeron estudiantes que aceptaron participar de manera voluntaria.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que presentaron diagnóstico psicológico o psiquiátrico reportado de trastorno límite de la personalidad, trastorno bipolar, trastornos de la conducta

alimentaria u otros cuadros clínicos asociados a desregulación emocional significativa.

- Estudiantes que, al momento de la aplicación de los instrumentos, manifestaron encontrarse en crisis emocional, tratamiento psiquiátrico activo no estabilizado o bajo condiciones que podían afectar la comprensión y respuesta adecuada de los cuestionarios.
- Estudiantes que no completaron adecuadamente los instrumentos de evaluación o que presentaron respuestas inconsistentes.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

		<i>f</i>	<i>%</i>
Sexo	Masculino	134	51.0
	Femenino	129	49.0
	Total	263	100.0
Edad	20 años	51	19.4
	21 años	56	21.3
	22 años	54	20.5
	23 años	49	18.6
	24 años	53	20.2
	Total	263	100.0
Año de estudios	4°	130	49.4
	5°	133	50.6
	Total	263	100.0
Desempeño académico	Pertenece al tercio superior	125	47.5
	No pertenece al tercio superior	138	52.5
	Total	263	100.0

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 1 se describen las características sociodemográficas, observándose que el 51.0% corresponde al sexo masculino y el 49.0% al femenino, según la distribución etaria, el 21.3% se ubicó en los 21 años de edad, el 20.5% en los 22, el 20.2% en los 24, el 18.6% en los 23 y el 18.4% en los 20, en relación con el año de estudio, el 50.6% se encuentra en quinto año y el 49.4%

en cuarto año, finalmente, el 52.5% no pertenece al tercio superior, mientras que el 47.5% sí pertenece a este.

Procedimientos

Inicialmente, se tramitó la autorización ante las autoridades de una universidad privada de Arequipa, a fin de viabilizar la ejecución del trabajo; para ello se comunicaron los propósitos del proceso académico, los alcances metodológicos, las condiciones de aplicación de los instrumentos y las consideraciones éticas vinculadas con la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso estrictamente académico de los datos recolectados, sus alcances, el enfoque metodológico, los criterios éticos considerados y los instrumentos, a fin de obtener la autorización institucional para su aplicación.

Una vez obtenida la autorización institucional, se llevó a cabo la recolección de datos mediante un formulario virtual diseñado en la plataforma Google Forms; en una primera sección, se incluyó el consentimiento informado digital, en el cual se detallaron el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de la información, el uso exclusivamente académico de los datos y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Subsecuentemente, se añadieron al formato los instrumentos requeridos: la Escala de Autoeficacia Académica y la Escala de Regulación Emocional, el enlace fue difundido a través de medios virtuales y redes sociales, contando con el apoyo de docentes y representantes estudiantiles para ampliar su alcance.

Por último, la información fue sistematizada y analizada mediante el software SPSS, lo que permitió efectuar el tratamiento estadístico respectivo, examinar el nexo entre los constructos abordados y verificar la presencia de vínculos significativos según los criterios de análisis establecidos, contribuyendo así a una mejor comprensión del fenómeno investigado.

Consideraciones éticas

Las normas éticas y morales que sustentan la práctica científica se mantuvieron con un compromiso riguroso a lo largo del presente estudio, en primer lugar se garantizó la ausencia de plagio, asegurando que la información utilizada fuese original, resguardando estrictamente la propiedad intelectual de las fuentes consultadas, esto implicó un uso adecuado y responsable de la información, así como el reconocimiento correspondiente a los autores cuyas ideas contribuyeron al desarrollo del trabajo (Sánchez et al. 2023); asimismo, se cumplió con los estándares institucionales en cuanto a contenido, forma y estilo, y se ajustó estrictamente a los cinco principios fundamentales, beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y la dignidad de las personas, de la Asociación Americana de Psicología (APA), garantizando una correcta presentación de citas, referencias y estructura del documento (Young & Kenny, 2023), tales principios se mantuvieron, enmarcado en un nivel descriptivo-correlacional y de carácter no experimental, al no implicar manipulación de variables ni generación de riesgos para los participantes.

En relación con el principio de beneficencia y no maleficencia, al tratarse de un proyecto investigativo no experimental de nivel descriptivo correlacional, en la cual no se manipuló ninguna variable ni se expuso a los participantes a riesgos físicos o psicológicos, minimizando cualquier posible afectación; el principio de fidelidad y responsabilidad se materializó en la observancia de los compromisos institucionales y en la custodia diligente de los datos recabados, asimismo la integridad se garantizó mediante un tratamiento veraz, riguroso y transparente de la información, evitando la manipulación o distorsión de los resultados, el principio de justicia se aseguró al brindar a todos los participantes las mismas condiciones de participación, sin discriminación ni exclusión injustificada, respetando los criterios establecidos previamente.

Por último, el resguardo de los derechos y la dignidad humana se aseguró mediante el

consentimiento informado, donde se precisaron los fines académicos, la participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y la facultad de desistir en cualquier momento; asimismo se preservó el anonimato de los participantes y se garantizó que la data recabada tuviera un uso estrictamente académico.

Análisis de Datos

Culminada la aplicación de los instrumentos, se efectuó la depuración de los registros obtenidos, verificando su coherencia, completitud y utilidad analítica; luego, la información fue codificada y ordenada en una matriz elaborada en Microsoft Excel, lo que permitió disponer las respuestas y puntuaciones de manera estructurada antes de su procesamiento estadístico.

Posteriormente, la matriz fue trasladada a IBM SPSS Statistics versión 27, donde se ejecutó el tratamiento cuantitativo correspondiente; inicialmente, se emplearon frecuencias absolutas y relativas para describir la distribución de los resultados, mientras que, en el plano inferencial, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para contrastar la normalidad de los puntajes, cuyos resultados indicaron ausencia de distribución normal, por ello, se recurrió al coeficiente Rho de Spearman, técnica no paramétrica pertinente para estimar el grado de asociación entre los constructos analizados.

Capítulo III Resultados

Resultados

Tabla 2

Autoeficacia académica

	<i>f</i>	%
Bajo	16	6.1
Medio	219	83.3
Alto	28	10.6
Total	263	100.0

Nota. Elaboración propia

En la tabla 2 se aprecia que la gran mayoría de los participantes (83,3%) se ubica en un nivel medio, frente a un 10,6% en nivel alto y un 6,1% en nivel bajo. Esto evidencia una percepción moderada de sus propias capacidades para afrontar las exigencias académicas: ni deficitaria ni plenamente consolidada, con margen de fortalecimiento.

Tabla 3*Regulación emocional*

		<i>f</i>	%
Regulación emocional	Bajo	12	4.6%
	Medio	223	84.8%
	Alto	28	10.6%
	Total	263	100.0%
Reevaluación cognitiva	Bajo	11	4.2%
	Medio	156	59.3%
	Alto	96	36.5%
	Total	263	100.0%
Supresión emocional	Bajo	36	13.7%
	Medio	213	81.0%
	Alto	14	5.3%
	Total	263	100.0%

Nota. Elaboración propia

En la tabla 3 se advierte que el 84.8% de los evaluados se concentró en la categoría media, mientras que el 10.6% alcanzó la categoría alta y el 4.6% la baja. Respecto al primer componente, el 59.3% se situó en la categoría media, el 36.5% en la alta y el 4.2% en la baja; en tanto, en el segundo componente, el 81.0% correspondió a la categoría media, el 13.7% a la baja y el 5.3% al alta. Evidenciando una predominancia de puntuaciones intermedias, lo que sugiere una disposición moderada para modular las respuestas afectivas, además, se observa una tendencia favorable hacia mecanismos de reinterpretación cognitiva, mientras que la inhibición expresiva aparece con menor predominio, configurando un patrón relativamente equilibrado entre el procesamiento interno y la exteriorización emocional.

Análisis inferencial

Tabla 4

Magnitud del coeficiente de correlación

Coeficiente de correlación	Magnitud
1.00	Correlación perfecta
.80 a .99	Correlación muy alta
.60 a .79	Correlación alta
.40 a .59	Correlación moderada
.20 a .39	Correlación baja
.01 a .19	Correlación muy baja
.00	Nula

Nota. Magnitud del coeficiente de correlación según IBM SPSS Statistics versión 27 (Rodríguez et al. 2024)

La tabla 4 muestra los rangos de interpretación del coeficiente de correlación, permitiendo determinar la intensidad y dirección del vínculo entre los constructos de estudio, de acuerdo con los criterios establecidos para la magnitud del coeficiente de correlación en IBM SPSS Statistics versión 27, donde 1.00 representa una correlación perfecta, de .99 a .80 una correlación muy alta, de .79 a .60 una correlación alta, de .59 a .40 una correlación moderada, de .39 a .20 una correlación baja, de .19 a .01 una correlación muy baja y .00 una correlación nula (Rodríguez et al., 2024), asimismo, estos rangos permiten interpretar tanto correlaciones directas como inversas, considerando que en el caso de valores negativos la interpretación de la magnitud se mantiene, variando únicamente la dirección del vínculo.

Tabla 5*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia académica	.083	263	<.001
Regulación emocional	.114	263	<.001

Nota. Elaboración propia

En la tabla 5 se presenta la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, observándose que ambos constructos obtuvieron valores de significancia inferiores a .05, $p < .001$ en cada caso, dichos resultados permiten descartar el supuesto de distribución normal, por lo que se optó por procedimientos no paramétricos, empleándose el coeficiente Rho de Spearman para estimar el grado de asociación entre los puntajes analizados.

Tabla 6*Correlación entre autoeficacia académica y regulación emocional*

Autoeficacia académica		
Regulación emocional	r_s	.237
	p	<.001
	N	263
Reevaluación cognitiva	r_s	.228
	p	<.001
	N	263
Supresión emocional	r_s	.196
	p	.001
	N	263

Nota. Elaboración propia

En la tabla 6 se expone el contraste correlacional mediante Rho de Spearman, apreciándose un vínculo directo y estadísticamente significativo entre los constructos principales, $p < .001$; $r_s = .237$, con intensidad baja; del mismo modo, se identificó una vinculación positiva con el componente de reevaluación cognitiva, $p < .001$; $r_s = .228$, también de magnitud baja; en cambio, frente al componente de supresión emocional se halló una asociación inversa y significativa, $p = .001$; $r_s = -.196$, de intensidad muy baja; estos hallazgos sugieren que una percepción más favorable de competencia académica se acompaña de una mayor tendencia a reinterpretar cognitivamente las experiencias emocionales, mientras que la inhibición expresiva presenta una relación tenue en sentido contrario.

Tabla 7*Comparación de variables según sexo*

		Masculino		Femenino		<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Autoeficacia académica	Bajo	11	8.2	5	3.9	8575.5	.912
	Medio	110	82.1	109	84.5		
	Alto	13	9.7	15	11.6		
Regulación emocional	Bajo	7	5.2	5	3.9	8200.5	.472
	Medio	110	82.1	113	87.6		
	Alto	17	12.7	11	8.5		
Reevaluación cognitiva	Bajo	6	4.5	5	3.9	8169.5	.441
	Medio	75	56.0	81	62.8		
	Alto	53	39.6	43	33.3		
Supresión emocional	Bajo	21	15.7	15	11.6	8472.0	.781
	Medio	106	79.1	107	82.9		
	Alto	7	5.2	7	5.4		

Nota. Elaboración propia

En la tabla 7 se expone la comparación según género mediante la prueba U de Mann-Whitney, observándose ausencia de diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$, entre los grupos contrastados en todos los indicadores evaluados, en el análisis descriptivo, el 82.1% de los varones y el 84.5% de las mujeres se concentraron en la categoría media del primer constructo, mientras que, en el segundo, dicha categoría agrupó al 82.1% y 87.6%, respectivamente; en el componente de reinterpretación cognitiva, el 56.0% de varones y el 62.8% de mujeres mantuvieron la misma clasificación, y en el componente de inhibición expresiva se registró una proporción similar, con 79.1% y 82.9%, respectivamente; en conjunto los datos revelan una distribución homogénea entre ambos grupos, con predominio de puntuaciones intermedias, por lo que el género no configuró un criterio diferenciador relevante en los puntajes analizados.

Tabla 8*Comparación de variables según año de estudio*

		4°		5°		U	p
		f	%	f	%		
Autoeficacia académica	Bajo	12	9.2	4	3.0	8377.5	.663
	Medio	105	80.8	114	85.7		
	Alto	13	10.0	15	11.3		
Regulación emocional	Bajo	9	6.9	3	2.3	7998.0	.293
	Medio	109	83.8	114	85.7		
	Alto	12	9.2	16	12.0		
Reevaluación cognitiva	Bajo	9	6.9	2	1.5	8138.5	.410
	Medio	75	57.7	81	60.9		
	Alto	46	35.4	50	37.6		
Supresión emocional	Bajo	17	12.1	19	14.3	8163.0	.432
	Medio	104	80.0	109	82.0		
	Alto	9	6.9	5	3.8		

Nota. Elaboración propia

La tabla 8 expone la comparación según año de formación, 4.º y 5.º, mediante la prueba U de Mann-Whitney, apreciándose ausencia de diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$, entre ambos grupos en los indicadores evaluados; en el plano descriptivo, el 80.8% del cuarto año y el 85.7% del quinto se concentraron en la categoría media del primer constructo, mientras que, en el segundo, dicha categoría agrupó al 83.8% y 85.7%, respectivamente; en el componente de reinterpretación cognitiva, el 57.7% del cuarto año y el 60.9% del quinto mantuvieron la misma clasificación, y en el componente de inhibición expresiva se observó una distribución semejante, con 80.0% y 82.0%, respectivamente; en conjunto, los datos revelan una configuración homogénea entre ambos años, con predominio de puntuaciones intermedias, por lo que el grado académico cursado no constituyó un criterio diferenciador relevante; finalmente, en la supresión emocional, el 80.0% del cuarto año y el 82.0% del quinto año también se encuentran en el nivel medio, evidenciando que el año de estudio no constituye un factor diferenciador en las variables evaluadas,

evidenciándose una distribución similar entre estudiantes de 4.º y 5.º año, lo que sugiere ambos constructos han mostrado una estabilidad relativa durante los últimos años de la educación universitaria en la población estudiada.



Tabla 9*Comparación de variables desempeño académico*

		Pertenece al tercio superior		No pertenece al tercio superior		<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Autoeficacia académica	Bajo	5	4.0	11	8.0	7635.0	.107
	Medio	103	82.4	116	84.1		
	Alto	17	13.6	11	8.0		
Regulación emocional	Bajo	4	3.2	8	5.8	7917.0	.249
	Medio	108	86.4	115	83.3		
	Alto	13	10.4	15	10.9		
Reevaluación cognitiva	Bajo	2	1.6	9	6.5	8191.5	.480
	Medio	73	58.4	83	60.1		
	Alto	50	40.0	46	33.3		
Supresión emocional	Bajo	12	9.6	24	17.4	8051.0	.349
	Medio	106	84.8	107	77.5		
	Alto	7	5.6	7	5.1		

La tabla 9 expone la comparación según desempeño académico, considerando la pertenencia o no al tercio superior, mediante la prueba U de Mann-Whitney, apreciándose ausencia de diferencias estadísticamente significativas, $p > .05$, entre ambos grupos en los indicadores evaluados; en el plano descriptivo, el 82.4% del grupo ubicado en el tercio superior y el 84.1% del grupo restante se concentraron en la categoría media del primer constructo, mientras que, en el segundo, dicha categoría agrupó al 86.4% y 83.3%, respectivamente; en el componente de reinterpretación cognitiva, el 58.4% del primer grupo y el 60.1% del segundo mantuvieron la misma clasificación; en conjunto, los datos revelan una distribución homogénea, por lo que la pertenencia al tercio superior no configuró un criterio diferenciador relevante en los puntajes analizados, finalmente, en la supresión emocional, el 84.8% y el 77.5% respectivamente también se encuentran en el nivel medio, en conjunto, evidenciando que el desempeño académico no configura un atributo distintivo en las variables evaluadas, ya que tanto los estudiantes del tercio

superior como aquellos que no pertenecen a este grupo presentan patrones similares en ambos constructos, lo que sugiere una distribución relativamente homogénea de estas características en la población estudiada.



Discusión

Los hallazgos vinculados con el objetivo general evidenciaron un nexo estadísticamente significativo entre la autoeficacia académica y la regulación emocional, $p < .001$; $r_s = .237$, de intensidad baja, lo cual indica que una percepción más favorable de competencia académica tiende a acompañarse de una mayor disposición para modular las respuestas afectivas en la población evaluada.

Las evidencias empíricas guardan correspondencia parcial con Huamani et al. (2024), quienes reportaron una asociación positiva y significativa de mayor intensidad, $r_s = .780$; $p < .05$, así como con Ocaña Masabanda (2021), quien identificó nexos significativos entre la modulación afectiva y la percepción de eficacia para el estudio, $r_s = .218$, además de la eficacia general, $r_s = .335$, junto con una vinculación inversa frente al estrés percibido, $r_s = -.115$, de igual modo, se articulan con Araoz (2022), quien reconoció un nexo negativo y significativo entre una regulación inadecuada y el bienestar psicológico, $r_s = -.199$; $p = .020$, por lo que, en conjunto, se refuerza la articulación entre el manejo de los estados emocionales y la autovaloración de solvencia formativa, mostrando que quienes poseen una percepción más favorable de sus recursos académicos suelen recurrir a mecanismos afectivos más adaptativos, mientras que disposiciones emocionales menos funcionales se asocian con una apreciación más reducida de competencia, aunque en este trabajo dicha asociación se expresó con intensidad baja.

Este resultado puede comprenderse desde la teoría de Bandura (1997), según la cual las creencias de eficacia inciden en la manera en que las personas afrontan demandas formativas, dado que una mayor confianza en los propios recursos favorece la motivación, el esfuerzo sostenido y la persistencia ante situaciones retadoras (Schunk & Pajares, 2002; Schunk et al., 2008), asimismo, desde la propuesta de Gross (1998), la modulación emocional constituye un mecanismo

psicológico mediante el cual se ajustan las respuestas afectivas, por lo que una

autovaloración académica más sólida podría propiciar el empleo de recursos funcionales como la reinterpretación cognitiva, mientras que creencias menos favorables podrían vincularse con procedimientos menos adaptativos, como la inhibición expresiva, lo cual resulta congruente con los resultados obtenidos.

Respecto del primer objetivo específico, se identificó que una proporción relevante de la muestra se ubicó en categorías medias y altas del primer constructo, mientras que una fracción minoritaria se concentró en la categoría baja, lo cual perfila una disposición mayormente favorable en torno a la confianza formativa de los participantes, sugiriendo una apreciación positiva de sus propios recursos para afrontar exigencias universitarias, sostener el aprendizaje y aproximarse al cumplimiento de metas académicas.

De manera integrada, los aportes de Paredes (2021), Tume y López (2024) y Huamani et al. (2024) coinciden en mostrar una tendencia predominante hacia categorías medias y altas del constructo vinculado con la eficacia académica, con distribuciones relativamente estables y concentradas en rangos intermedios o adecuados, lo que robustece la idea de una autopercepción favorable de competencia en población universitaria, en esa línea, los resultados aquí obtenidos ratifican dicha orientación, al evidenciar que la mayor parte de la muestra se concentró en puntuaciones medias y elevadas, posiblemente asociadas con experiencias previas de logro, adaptación progresiva al entorno formativo y familiaridad con las demandas del currículo.

Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1997) plantea que la eficacia percibida se configura a partir de experiencias de dominio, observación de modelos, persuasión social y estados afectivos, por ello, las categorías medias y altas encontradas podrían explicarse por trayectorias académicas previas que han fortalecido la autoconfianza personal, asimismo, Schunk y Pajares (2002) sostienen que dicha creencia incide en la autorregulación del aprendizaje, promoviendo

mayor esfuerzo, persistencia y establecimiento de metas, de forma complementaria,

investigaciones recientes advierten que el apoyo docente y social (Al-Ali y Saleh, 2022), el engagement académico, la flexibilidad psicológica (Capa et al., 2022; Villarruel y Cueva, 2023) y las funciones ejecutivas vinculadas con la organización del estudio (Acuña y Otondo, 2024), coadyuvan a fortalecer estas creencias, por lo que el patrón encontrado puede entenderse como resultado de múltiples factores personales y contextuales, aunque la presencia de puntuaciones bajas revela la conveniencia de implementar acciones de acompañamiento dirigidas a afianzar la motivación y la autorregulación formativa.

Respecto del segundo objetivo específico, se observó que en los componentes del segundo constructo predominó una clasificación intermedia, acompañada por menores proporciones en categorías altas y bajas, lo cual permite caracterizar a la muestra con un funcionamiento afectivo mayormente operativo, aunque no plenamente consolidado, sugiriendo la presencia de recursos básicos para afrontar exigencias universitarias, pero también la necesidad de fortalecer habilidades más elaboradas, especialmente aquellas relacionadas con el ajuste de las respuestas emocionales frente a situaciones de presión académica.

Estas evidencias resultan afines a lo informado por Huamani et al. (2024), quienes identificaron la coexistencia de categorías bajas, medias y altas en los componentes de la modulación afectiva, reflejando perfiles heterogéneos en universitarios, asimismo, Araoz (2022) y Ortega y Boada (2024) reportaron una inclinación predominante hacia clasificaciones intermedias o funcionales, lo que guarda correspondencia con lo hallado en esta muestra, de igual modo, Ocaña (2021) refirió la presencia de categorías adecuadas e intermedias en recursos emocionales vinculados con el ámbito académico, reforzando la idea de que las competencias afectivas suelen encontrarse en proceso de consolidación más que en un estado plenamente óptimo, por ello, aunque los participantes disponen de herramientas básicas para gestionar las exigencias formativas, aún

resulta pertinente fortalecer mecanismos más complejos, como la

reinterpretación cognitiva, a fin de favorecer una adaptación emocional y académica más eficiente.

Asimismo, la modulación afectiva debe comprenderse como un proceso dinámico y multidimensional orientado a la adaptación contextual y al logro de metas personales y formativas (Pascual y Conejero, 2019; Michelini y Godoy, 2022), cuyo desarrollo no depende únicamente del conocimiento de estrategias, sino también de la experiencia, la práctica y la interacción con componentes cognitivos y contextuales, en consonancia con Bandura (1997), a ello se añaden mecanismos automáticos y conscientes del procesamiento emocional (Lee y Choi, 2023), así como la influencia de factores biológicos, ambientales y cognitivos (Rojas et al., 2024; Ortega y Boada, 2024; Bolgeri et al., 2020), elementos que permiten entender dicho constructo como una competencia compleja y decisiva para la adaptación, el equilibrio psicológico y el desenvolvimiento académico.

Respecto del tercer objetivo específico, se identificó una asociación positiva y significativa entre el primer constructo y el componente de reinterpretación cognitiva, $p < .001$; $r_s = .228$, con intensidad baja, asimismo, se halló una vinculación inversa y significativa con el componente de inhibición expresiva, $p = .001$; $r_s = -.196$, de magnitud muy baja, lo que sugiere que una mayor autoconfianza formativa se acompaña de mayor disposición para resignificar cognitivamente las experiencias emocionales, mientras que la contención expresiva mantiene una conexión tenue en sentido contrario.

Estos resultados se corresponden con lo señalado por Huamani et al. (2024), quienes evidenciaron asociaciones entre estrategias afectivas y recursos académicos vinculados con la autorregulación, asimismo, Ocaña Masabanda (2021) encontró relaciones significativas entre la modulación emocional y la eficacia académica, $r_s = .218$, así como con la eficacia general, $r_s =$

.335, además de una relación negativa con el estrés percibido, $r_s = -.115$, lo que robustece la idea de que los recursos afectivos adaptativos se articulan con una mejor percepción de competencia y menor malestar psicológico, de manera complementaria, Araoz (2022) identificó un nexo negativo entre regulación inadecuada y bienestar psicológico, $r_s = -.199$; $p = .020$, lo cual, aunque centrado en otro constructo, permite comprender que la inhibición expresiva puede asociarse con resultados menos favorables en el ajuste personal y académico, respaldando así la importancia de los mecanismos emocionales en la configuración de la autovaloración académica. Desde la perspectiva teórica, estos resultados pueden explicarse a partir del modelo de Gross (1998), el cual distingue entre reinterpretación cognitiva e inhibición expresiva como estrategias que actúan en distintos momentos del proceso emocional, la primera implica resignificar la situación antes de que la emoción se consolide, favoreciendo respuestas más adaptativas, mientras que la segunda supone restringir la manifestación externa sin modificar necesariamente la experiencia interna, lo que ayuda a comprender su relación, aun con una connotación menos favorable, con la percepción de solvencia académica (Huamani et al., 2024), en esta línea, la teoría social cognitiva de Bandura (1997) sostiene que las creencias de eficacia influyen en la forma de interpretar y afrontar demandas formativas, afectando motivación, esfuerzo y ajuste emocional (Schunk & Pajares, 2002; Schunk et al., 2008), por lo que una mayor confianza personal favorecería recursos más adaptativos, mientras que una menor autovaloración podría asociarse con estrategias de contención menos funcionales.

Respecto del cuarto objetivo específico, se evidenció ausencia de diferencias significativas según género, $p > .05$, en los indicadores evaluados, mientras que en el plano descriptivo se observó que tanto varones como mujeres se concentraron predominantemente en categorías medias del conjunto de constructos y componentes analizados, mostrando patrones de distribución bastante semejantes entre ambos grupos, por ello, el género no se configuró como un criterio diferenciador

relevante dentro de la población evaluada, lo que sugiere una configuración homogénea en la autopercepción formativa y en el empleo de recursos de ajuste afectivo.

Aunque existe limitada evidencia directa que integre simultáneamente los constructos abordados como eje de discusión, algunos trabajos permiten establecer puntos de contraste, en esa línea, Ortega y Boada (2024) hallaron ausencia de diferencias significativas en el manejo afectivo según sexo en universitarios, coincidiendo con los resultados obtenidos, asimismo, Tume y López (2024) reportaron que, pese a ligeras variaciones porcentuales entre varones y mujeres en la eficacia académica percibida, estas no representaron diferencias sustanciales, reforzando la idea de una distribución relativamente homogénea, por su parte, Carranza y Flores (2023), en Ecuador, también concluyeron que no existieron diferencias significativas en eficacia general según género, $p > .05$, aun cuando la mayoría de participantes presentó categorías medias de autoestima y elevadas de eficacia.

Desde el plano teórico, la ausencia de diferencias según género puede comprenderse por el carácter multidimensional y contextual de estos recursos psicológicos, influidos por factores cognitivos, biológicos y ambientales (Rojas et al., 2024; Ortega y Boada, 2024), lo que sugiere que su desarrollo depende más de experiencias compartidas, trayectorias formativas y oportunidades de aprendizaje que de la condición de género, además, la evidencia muestra que tales competencias pueden fortalecerse mediante intervenciones psicológicas independientemente del sexo (Bolgeri et al., 2020; Demichelis et al., 2024), mientras que, en el caso de la eficacia percibida, esta se construye a partir de experiencias de logro y procesos autorregulatorios similares dentro del escenario educativo (Acuña y Otondo, 2024; Al-Ali y Saleh, 2022), en conjunto, estos elementos respaldan que dichas capacidades tienden a configurarse de manera relativamente homogénea en el ámbito universitario.

Respecto del quinto objetivo específico, se encontró ausencia de diferencias significativas

según año de formación, $p > .05$, en los indicadores evaluados, asimismo, los resultados descriptivos mostraron que tanto los participantes de cuarto como de quinto año se ubicaron predominantemente en categorías medias del conjunto de dimensiones analizadas, con una distribución bastante semejante entre ambos grupos, lo que evidencia una notable homogeneidad y sugiere que el avance entre estos dos tramos formativos no implicó modificaciones sustanciales en la autopercepción de competencia ni en los recursos de ajuste emocional dentro de la muestra considerada.

Estos resultados guardan relación con la evidencia previa, aunque existen pocos estudios que analicen directamente las diferencias según año académico; Panta (2025) reporta una distribución relativamente homogénea de estudiantes universitarios en distintos años de formación, con predominio de edades tempranas propias del ciclo universitario, lo que sugiere trayectorias académicas con características evolutivas similares, en la misma línea, Tume y López (2024) identifican una concentración mayoritaria de estudiantes jóvenes, evidenciando una población estudiantil relativamente homogénea en términos de edad y etapa formativa; en conjunto, evidenciando consonancia con los resultados obtenidos, al no identificarse variaciones relevantes según el grado de avance académico, lo que refuerza la idea de estabilidad en estas variables a lo largo de la formación universitaria.

Estos resultados pueden explicarse teóricamente desde enfoques sociocognitivos y del desarrollo, por un lado la autoeficacia académica se concibe como un constructo dinámico que se construye a partir de experiencias de aprendizaje, retroalimentación y procesos metacognitivos (Bandura, 1997; Schunk y Pajares, 2002), por lo que su evolución no depende exclusivamente del año de estudio, sino de la calidad de dichas experiencias; asimismo, su relación con habilidades metacognitivas, como la planificación, supervisión y evaluación del propio aprendizaje, contribuye a su fortalecimiento independientemente del nivel académico (Holguín-Álvarez y Carcheri, 2023;

Joie-La et al., 2023), por otro lado la regulación emocional, entendida como un proceso evolutivo que se desarrolla progresivamente desde la infancia hasta la adultez (Thompson, 1994; Eisenberg et al., 2010), también se vincula con factores cognitivos y neuropsicológicos, como el funcionamiento de la corteza prefrontal en el control de impulsos emocionales (Ochsner y Gross, 2005), en este marco ambas variables responden a la interacción de factores personales, sociales y contextuales, como el clima educativo, las experiencias académicas y el desarrollo individual, lo que explica la ausencia de diferencias significativas y refuerza la idea de su relativa estabilidad en la etapa universitaria.

En relación con el sexto objetivo específico, los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables evaluadas según el desempeño académico, comparando a los estudiantes que pertenecen al tercio superior con aquellos que no forman parte de este grupo ($p > .05$), en cuanto a los hallazgos descriptivos se observa que ambos grupos presentan predominantemente niveles medios en autoeficacia académica, regulación emocional, reevaluación cognitiva y supresión emocional, mostrando una distribución muy similar entre sí, lo que señala que la pertenencia al tercio superior no se asocia de manera relevante en la muestra evaluada, lo que sugiere una relativa homogeneidad en estas variables independientemente del nivel de rendimiento académico.

Asimismo, no se identificaron antecedentes empíricos que comparen directamente estas variables en función del rendimiento académico categorizado por tercio superior, lo cual limita la contrastación directa de los hallazgos; esta ausencia podría deberse a que gran parte de las investigaciones previas han abordado el rendimiento académico como una variable continua o han priorizado su relación predictiva con la autoeficacia, más que su comparación entre grupos de alto y bajo rendimiento, en ese sentido aunque la literatura reconoce la existencia de vínculos entre estas variables, los resultados del presente estudio sugieren que dichas relaciones no

necesariamente se expresan en diferencias claras cuando se agrupa a los estudiantes según niveles de rendimiento, evidenciando así una relativa homogeneidad en la población evaluada.

En términos teóricos, estos hallazgos encuentran sustento en el enfoque sociocognitivo, que postula una incidencia significativa sobre la motivación, la dedicación y la persistencia (Bandura, 1997; Schunk y Pajares, 2002; Zimmerman, 2000); sin embargo, su desarrollo depende de múltiples fuentes, como las experiencias de logro, la observación de modelos y la regulación de estados emocionales, las cuales no se restringen únicamente al nivel de rendimiento académico, en esta línea aunque diversas investigaciones han identificado la autoeficacia como un predictor relevante del desempeño (Agustini et al., 2016; Carranza-Esteban et al., 2017), también se ha advertido que dichos constructos interactúan con factores como las funciones ejecutivas, la autorregulación y el ajuste afectivo (Acuña & Otondo, 2024; Orozco-Vargas et al., 2022), de modo que este último adquiere un rol medular al incidir en procesos cognitivos vinculados con la atención, la memoria y la planificación (Andrés et al., 2017), además de favorecer el equilibrio psicológico y la adaptación al entorno universitario (Vera et al., 2023; Navia y Cepeda, 2023), por ello, la ausencia de diferencias significativas entre grupos con distinto rendimiento podría explicarse por la confluencia de elementos personales y contextuales, más que por el logro académico aislado, lo que reafirma la necesidad de abordarlos desde una mirada integral.

Conclusiones

Primera. Existe una relación positiva y significativa moderada entre la autoeficacia académica y la regulación emocional, con una magnitud baja, evidenciando que a mayores niveles de autoeficacia académica, tienden a presentarse mayores niveles de regulación emocional en los estudiantes evaluados.

Segunda. Los estudiantes presentan niveles medios de autoeficacia académica, lo que evidencia ciertas limitaciones en sus capacidades para afrontar las demandas educativas; en este sentido, ello se manifiesta en una percepción moderadamente positiva de sus habilidades, así como en seguridad en contextos académicos, expectativas de logro, afrontamiento adecuado y preparación para alcanzar sus metas.

Tercera. Los estudiantes evidencian un nivel predominantemente intermedio en la regulación emocional, lo que refleja un manejo funcional de sus emociones; sin embargo, este resulta limitado ante mayores exigencias, por lo que fortalecer estrategias como la reevaluación cognitiva, junto con la inhibición, supresión emocional y regulación del estrés, favorece una gestión más adaptativa y un mejor desempeño académico.

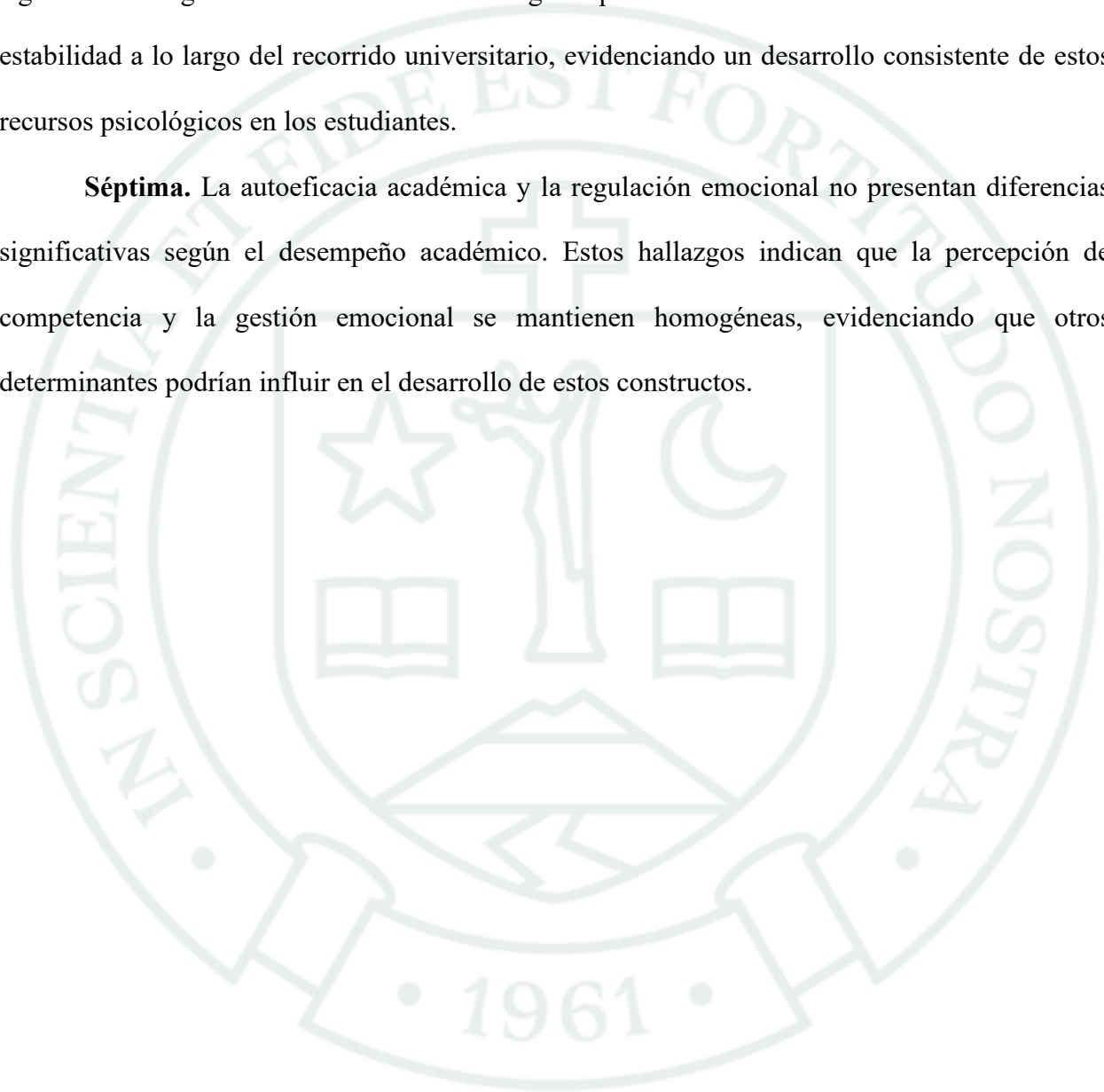
Cuarta. Existe una relación positiva y de magnitud baja entre la autoeficacia académica y la reevaluación cognitiva, así como una relación negativa muy baja entre ambas, evidenciando que a mayores niveles de autoeficacia académica tiende a incrementarse ligeramente el uso de la reevaluación cognitiva y a disminuir de forma muy leve el uso de la supresión emocional en los estudiantes evaluados.

Quinta. La autoeficacia académica y la regulación emocional no presentan diferencias significativas según el sexo de los estudiantes. Estos resultados indican que tanto hombres como mujeres muestran niveles similares de confianza en sus capacidades y utilizan estrategias

emocionales de manera equivalente, lo que sugiere que el género no actúa como un factor diferenciador.

Sexta. La autoeficacia académica y la regulación emocional no presentan diferencias significativas según el año de estudios. Esto sugiere que ambos constructos conservan una relativa estabilidad a lo largo del recorrido universitario, evidenciando un desarrollo consistente de estos recursos psicológicos en los estudiantes.

Séptima. La autoeficacia académica y la regulación emocional no presentan diferencias significativas según el desempeño académico. Estos hallazgos indican que la percepción de competencia y la gestión emocional se mantienen homogéneas, evidenciando que otros determinantes podrían influir en el desarrollo de estos constructos.



Sugerencias

Primera. Promover el fortalecimiento del desarrollo de la autoeficacia académica y la regulación emocional dentro de la formación de los estudiantes universitarios de diferentes carreras, considerando su importancia en los procesos académicos, la adaptación y favorecer su formación integral.

Segunda. Favorecer e incorporar estrategias de acompañamiento y orientación estudiantil que permitan el establecimiento de metas, desarrollo de la confianza en las capacidades propias y adecuado manejo de las exigencias académicas y emocionales.

Tercero. Considerar el desarrollo de recursos socioemocionales dentro de la formación universitaria, considerando estrategias relacionadas con la reevaluación cognitiva, la adecuada expresión emocional y manejo de situaciones de estrés.

Cuarta. Considerar en futuras investigaciones que incluyan a estudiantes de diferentes carreras y universidades, con el propósito de ampliar la evidencia en la comprensión de la relación entre autoeficacia académica y la regulación de las emociones.

Limitaciones

Se identifican limitaciones relacionadas con la muestra; en primer lugar, el estudio se realizó en una universidad privada de Arequipa, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otros contextos educativos y socioculturales; esta limitación podría superarse ampliando la muestra a distintas universidades y regiones; en segundo lugar, la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de Psicología, lo que constituye una condición particular debido a su formación en competencias vinculadas a la autoeficacia académica y la regulación emocional, por lo que se sugiere incluir estudiantes de diversas carreras para futuras investigaciones.

Por último, la generalización de los resultados se encuentra condicionada por el contexto cultural y educativo en el que se desarrolló el estudio, correspondiente a Arequipa, así como por el hecho de haberse realizado únicamente con estudiantes universitarios; en este sentido, los hallazgos podrían ser más pertinentes para contextos con características similares, por lo que su extrapolación a otras realidades educativas o niveles formativos debe considerarse de manera referencial; en consecuencia, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la diversidad de muestras y contextos, a fin de contrastar y fortalecer la validez de los resultados obtenidos.

Referencias

- Acuña, É., & Otondo, M. (2024). Autoeficacia académica en Educación Técnica Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2), 184-199.
<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/9502>.
- Agustiani, H., Cahyadi, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students' academic performance. *The Open Psychology Journal*, 9(1), 190–195. doi:<https://doi.org/10.2174/1874350101609010190>
- Al-Ali, R., & Saleh, S. (2022). Towards Constructing and Developing a Self-Efficacy Scale for Distance Learning and Verifying the Psychometric Properties. *Sustainability*, 14(20), 13212. <https://doi.org/10.3390/su142013212>.
- Andrés, M. L., Rodríguez-Cáceres, M. F., & Rodríguez Espínola, S. S. (2019). *Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios*. Universidad Gabriela Mistral. Centro de Investigación en Educación. Revista Akadèmeia. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8339>
- Andrés, M., Stelzer, F., Canet, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carbajal, R., & Navarro, J. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 299-311.
doi:10.4025/psicolestud.v22i3.34360
- Araoz, M. (2022). *Regulación emocional y bienestar psicológico en contexto por COVID-19, en estudiantes de psicología de una universidad privada, Arequipa 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional de la UCSM.
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/11969>

- Arboccó, M., Pajuelo, M., Salizar, P., & Sobrino, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances En Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 31(1), e2851. doi:10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851
- Arpasi, D., Acuña, S., & Mayorga, J. (2022). Autoeficacia y competencia digital universitaria en tiempos de Covid-19. *PsiqueMag*, 11(2), 50-59.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2110>.
- Artino, A. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1(11), 76–85. doi:10.1007/s40037-012-0012-5
- Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *PYSCHOLINGUISTICS*, 24(1), 47-62.
doi:10.31470/2309-1797-2018-24-1-47-62
- Balocchi, A., Palma, C., Huaiquiniir, C., & Fuentes, G. (2025). Educación de la regulación emocional en nivel inicial según educadoras de párvulos chilenas. *PsiqueMag*, 14(1), 70-88. Retrieved from <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3267>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
https://books.google.com.pe/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC&redir_esc=y
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.*
- Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., & Carazas, C. (2026). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1-11.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15232934>

- Basileo, L., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N., & Toth, M. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education*, 1-17.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1385442/full>
- Bolgeri, P., Rojas, F., Pastén, M., Vega, K., & Henríquez, M. (2020). “Regulación Emocional, Atención Plena y Bienestar Psicológico en. *Eureka*, 17(1), 22-37.
<https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-1-9.pdf>
- Bolgeri, P., Rojas, F., Pastén, M., Vega, K., & San Martín, M. (2020). Regulación emocional, atención plena y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 17(1), 22-37.
<https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-1-9.pdf>
- Bolívar, M., Ríos Cruz, S., & Avendaño, B. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. 5(2), 131-145. doi:10.35383/apuntes.v5i2.796
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74-92. doi:10.29166/catedra.v4i3.3048
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Gonzáles, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. doi:10.30552/ejep.v3i1.49
- Capa, W., Vallejos, M., Pardavé, Y., Mayorga, L., Bello, C., & Hervias, E. (2022). Factores académicos y cognitivo-afectivos como predictores de la intención de titularse con tesis en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 213-240.
<https://doi.org/10.18800/psico.202201.007>.

- Carranza, J., & Flores, V. (2023). La autoestima y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1299-1311. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.339>
- Carranza-Esteban, R., Hernández, R., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133–146.
- Castillo, M., & Iguasña, C. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 4537–4556. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612>
- Chen, X., Huang, Z., & Lin, W. (2022). The effect of emotion regulation on happiness and resilience of university students: The chain mediating role of learning motivation and target positioning. *Frontiers in Psychology*, 13, 1029655. doi:10.3389/fpsyg.2022.1029655
- Chub, I., Opazo, R., & Gómez, A. I. (2015). Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario. *Revista de Psicología*, 11(22), 45–57. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6158/1/autoeficacia-academica-burnout-desgranamiento.pdf>
- Covarrubias, C., Pavez, P., Venegas-Ramos, L., & Mendoza, M. (2024). The influence of self-efficacy on academic goals and the mediating role of self-regulation of learning in a sample of university students. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). doi:10.6018/rie.597871
- De los Santos, D. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas. *Análisis y modificación de conducta*, 48(177), 35-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8376264>

- Demichelis, O., Fowler, J., & Young, T. (2024). Better emotion regulation mediates gratitude and increased stress in undergraduate students across a university semester. *Stress and Health*, 40(5), e3417. doi:10.1002/smi.3417
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7679>
- Domínguez, A. (2013). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología (UCSP)*, 4, 45–53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20/19>
- Domínguez Lara, S. A. (2015). 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.
- Dominguez, S., & Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>.
- Domínguez, S., & 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), 99-112. doi:10.21500/19002386.2716
- Domínguez, S., & Villegas, G. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2, 27-40. doi:https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Dominguez-Lara/publication/279204238_Propiedades_psicometricas_de_una_escala_de_autoeficacia

_para_situaciones_academicas_en_estudiantes_universitarios_peruanos/links/559048ee08
aed6ec4bf65bd4/Propiedades-psicomet

Eisenberg, N., & Spinrad, L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definitio.

Child Development, 75(2), 334-339. doi:[https://doi.org/10.1111/j.1467-](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x)

[8624.2004.00674.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x)

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition.

Child Development, 75(2), 334-339. doi:[10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x)

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.

Erdogan, S., & Damar, M. (2024). The predictive roles of resilience and self-regulation on academic self-efficacy in university students. *Journal of Cognitive and Educational Research*, 4(1), 58–70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/86550/1448525>

Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodriguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24.

doi:<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00003.pdf>

Gaeta, M., Rodriguez, M., Gaeta, L., Malpica, O., & Grisel, K. (2023). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1-32.

doi:<https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/492>

Gamarra, P., Camargo, P., & Rodríguez, L. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *Areté*, 10(19), 69-85.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662024000100069.

- Gargurevich, R., & Matos, L. (30 de diciembre de 2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología (Trujillo)*, 12, 192–215. <http://hdl.handle.net/10757/346852>
- Gebauer, M., McElvany, N., Koeller, O., & Schöber, C. (2021). Cross-cultural differences in academic self-efficacy and its sources across socialization contexts. *Social psychology of education*, 24(6), 1407-1432. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-021-09658-3>
- Gismero, E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción psicológica*, 9(2), 87-96. doi:10.5944/ap.9.2.4107
- González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 2010 de septiembre de 2010
- González, V., Chuquin, J., Moreno, F., Sandoval, J., Pariona, D., & Gómez, K. (2024). Digital Competencies as Predictors of Academic Self-Efficacy: Correlations and Implications for Educational Development. *Societies*, 14(11), 25. <https://www.mdpi.com/2075-4698/14/11/226>.
- González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95-113. doi:10.36793/psicumex.v%vi%i.353
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-91. doi:10.1017/s0048577201393198.
- 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. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Hayat, A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20, 1-11. doi:10.21203/rs.2.13211/v3
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 214–238. doi:https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4975
- Holguin-Alvarez, J., & Herrera, M. (2023). Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica: planteamiento relacional en el contexto pregradual. *Fides et Ratio*, 26(26), 19-48. doi:10.55739/fer.26i26.134
- Huamani, R., Palacios, J., & Quintana, R. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(17), 39-49. doi:https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/158/462
- Huamani, R., Palacios, J., & Quintana, R. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(17), 39-49. doi:10.33996/repsi.v7i17.108

- Joie-La, C., Parmentier, F., Weiss, P., Storme, M., Lubart, T., & Borteyrou, X. (2023). Effects of a New Soft Skills Metacognition Training Program on Self-Efficacy and Adaptive Performance. *Behavioral Sciences*, 13(3), 202. doi:10.3390/bs13030202
- Kılıç, A., Sönmez, M., & Yıldırım, H. (2024). Improving teachers' emotional regulation and self-efficacy through professional development: An experimental study. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 130–142. doi:https://doi.org/10.5539/jel.v13n2p130
- Koole, S. (2007). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. doi:https://doi.org/10.1080/02699930802619031
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057697.
- Lee, D., Lee, S., & Watson, W. (2020). The Relationships Between Self-Efficacy, Task Value, and Self-Regulated Learning Strategies in Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 23–39. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4389
- Lee, M., & Choi, H. (2023). Art-based emotion regulation in major depression: Framework for intervention. *The Arts in Psychotherapy*, 102018. https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102018
- Lozada Miranda, A., & Valencia Cepeda, C. (2024). Desregulación Emocional y su Relación con la Autoeficacia en Adolescentes. *Tesla Revista Científica*, 4(1). doi:10.55204/trc.v4i1.e262
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. doi:10.55414/qvwpqj92

- Martinelli, S., & Sassi, A. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 780–791.
- Martínez, C. (2024). Estrategias y objetivos en los modelos de regulación emocional: una revisión sistemática. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L., & Pereno, G. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22(2), 135-141. doi:10.1016/j.pse.2015.03.003
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhē*, 22(1), 83-96. doi:10.7764/psykhe.2013.22.09
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). Engagement, The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic. *Sustainability*, 15(7), 1-14. <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/7/5767>
- Meroño, G., & Ventura, A. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinaria*. *Interdisciplinaria*, 39(3), 205-223. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- Michelini, Y., & Godoy, J. (2022). Adaptación Argentina de Dos Escalas de Dificultades en la Regulación Emocional en Adultos Emergentes Universitarios. *Psykhē*, 31(1), 1-20.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282022000100110&script=sci_arttext
- Montañez, J., & Palma, A. (2023). Propuesta para la Elaboración de Baremos de un Instrumento en Trabajos de Investigación. *Ciencia latina: Revista multidisciplinar*, 7(6), 7418-7436.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9284

- Morales, F., & Pérez, J. (2019). El papel de la ansiedad, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en la autoeficacia percibida general en estudiantes universitarios. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Moreta, H., López, C., Gordón, V., Ortiz, O., & Gaibor, G. (2018). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y social como predictores de la salud mental en ecuatorianos. *Actualidades en Psicología, 32*(124), 112–126.
doi:<https://doi.org/10.15517/ap.v32i124.31989>
- Muñoz, L. (2022). *Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV.
<https://hdl.handle.net/20.500.13084/6268>
- Navia, V., & Cepeda, M. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2). doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794>
- Ninataype, M. (2025). Sesgo de Autoeficacia Académica y Juicios Erróneos en Psicología. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(2), 1-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10143251>
- Núñez, M., & García, E. (2024). Estrategias de disposición al estudio y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *17*(44), 33-43. doi:10.29076/issn.2528-7737vol17iss44.2024pp33-43p
- Ocaña, J. (2021). *Regulación emocional, autoeficacia y su relación en el estrés de los estudiantes universitarios de Tungurahua*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/7396>

- Ochsner, K., & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.
- Orozco-Vargas, A., Aguilera-Reyes, U., García-López, G., & Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica. *Revista De Educación*, 396, 127-150. doi:10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532
- Ortega, Y., & Boada, B. (2024). Regulación emocional y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Revista Científica Internacional*, 11(2), 3025.
<https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/483/714>
- Ortega, Y., & Boada, B. (2024). Regulación emocional y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Arandu UTIC*, 11(2), 3025-3045.
<https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/483>
- Palenzuela, D. (2012). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21). 10.33776/amc.v9i21.1649
- Palomino, L., Sernaqué, S., Castellanos, S., & Gonzales, V. (2024). Autoconcepto, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia de los docentes universitarios. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 181-192.
<https://cpsplimaycallao.org.pe/wp-content/uploads/2024/08/Articulo-09-Luis-Palomino.pdf>
- Panta, C. (2025). *Apoyo social percibido y resiliencia en estudiantes de una universidad pública de Arequipa 2024*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional de la UNSA.
<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1c1afb8d-1e52-4727-98bb-c61704cbe98f/content>

- Paredes, V. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/11779>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 74-83.
<https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83.
doi:10.5944/ap.9.2.4107
- Piche-Fernandez, J., & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Revista de psicología educativa*, 1(1-10), 10.
doi:<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/1361/1632>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ponce, R., & Telenchana, L. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 587-597. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/275>
- Radović, S., Seidel, N., Menze, D., & Kasakowskij, R. (2024). Investigating the effects of different levels of students' regulation support on learning process and outcome: In search of the optimal level of support for self-regulated learning. *Computers & Education*, 215, 105041. doi:10.1016/j.compedu.2024.105041

- Regatto, J., Viteri, V., & Moreta, R. (2023). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas (EAPESA) en Universitarios del Ecuador. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2189>
- Rodríguez, A., Monzón, D., & Luyo, S. (2024). Aplicación de las escalas de medición ordinal para interpretar coeficientes de la correlación en investigación científica. *Revista Científica Searching De Ciencias Humanas y Sociales*, 5(1), 45-56. <https://revista.uct.edu.pe/index.php/searching/article/view/530>
- Rodríguez, B. (2023). Procrastinación académica y autorregulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2).
- Rojas, C., Ruiz, A., & Díaz, E. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia*, 36, 169-197. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n36/1390-8626-sophia-36-00169.pdf>
- 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. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8600>
- Salinas, F., Domínguez, S., & Ríos, S. (2023). Impacto de estilos de apego, necesidad de aprobación social, y regulación emocional en salud mental. *Revista de Psicología*, 41(1), 269-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8977622>
- Sánchez, G., Bezhold, G., & Farnós, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *In Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403323001467>.

Schunk, D., & Pajares, F. (2002). Chapter 1 - The Development of Academic Self-Efficacy.

Educational Psychology, 3(4), 15-31. [https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-](https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6)

6

Schunk, D., & Pajares, F. (2002). Development of achievement motivation. En D. H. Schunk, F.

Pajares, & A. & Wigfield (Ed.), *Development of achievement motivation* (págs. 15–31).

San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D., Pajares, F., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory,*

research, and applications (3ra ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice

Hall.

Sosa, J. (2024). Tendencias de autoeficacia académica en estudiantes universitarios

iberoamericanos: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 446-465.

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.88>.

Tacca, D., & Cuarez, R. (2025). Motivación al logro y autoeficacia académica en universitarios

de Administración y Negocios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1238>.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monogr Soc Res Child*

Dev, 59(2-3), 25-52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984164/>

Toapanta, D., & Valarezo, D. (2025). Intervención psicopedagógica para fomentar la

autorregulación emocional en niños de Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 6(5), 93-

106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15469922>

Toggerson, B., Krishnamurthy, S., & Church, C. (2020). Positive impacts on student self-efficacy

from an introductory physics course. *arXiv preprint*.

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2012.02993>

- Tume, A., & López, C. (2024). *Expectativa de autoeficacia académica y satisfacción académica en estudiantes universitarios de Arequipa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional de la UCSM.
<https://hdl.handle.net/20.500.12920/14365>
- 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), e5715. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/11/5715>
- Valencia, D., & Castaño, C. (2022). *La regulación emocional en adolescentes: Una mirada desde la terapia de aceptación y compromiso*. Universidad Católica de Pereira.
<http://hdl.handle.net/10785/12235>
- Vera, M., Figueroa-Varela, M., & Salazar, L. (2023). Autoeficacia académica, desempeño y acceso a la educación superior en contexto de pandemia. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 9–24. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.01>
- Villarrubia, M., Morán, V., Natera, M., Giovannini, V., Vieyra, V., & Abbá, C. (2024). Datos normativos para la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en población de estudiantes universitarios de Río Cuarto. *Revista Evaluar*, 24(1), 1-13.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/261055>
- Villarruel, F., & Cueva, M. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2392–2402. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765>
- Workman, J., Taylor, K., & Jobe-Shields, L. (2024). Emotional dysregulation and school burnout: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 1-30.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>

- Xie, J., Cho, K., Wei, T., Xu, J., & Fan, M. (2025). The effects of academic emotions on learning outcomes: A three-level meta-analysis of research conducted between 2000 and 2024. *Learning and Motivation*, 90, 102109. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102109>
- Xu, M., Jaffri, H., & Yang, X. (2024). A Systematic Review on the Relationship Between Emotional Regulation and Psychological Well-Being in Higher Education. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(SI1), 93-109. <https://www.qjssh.com/index.php/qjssh/article/view/568>
- Young, G., & Kenny, M. (2023). Focusing the APA ethics code to include development: Applications to abuse. *Journal of child & adolescent trauma*, 16(1), 109-122. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00484-z>
- Zajacova, A., Lynch, S., & Espenshade, T. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46, 677-706. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zalazar, M., & Medrano, L. (2020). An Integrative Model of Self-Regulated Learning for University Students: The Contributions of Social Cognitive Theory of Carriers. *Journal of Education*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0022057420904375>
- Zazueta, R., González, M., & Emynick, C. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1030-1042. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2312>
- Zhao, Y., Ren, J., & Yang, J. (2024). Academic self-efficacy, self-regulation and performance: The mediating role of executive function. *Learning and Instruction*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101678>

- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 12, e690828.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.690828/full>
- Zhou, X., Liu, Y., & Chen, L. (2023). Academic self-efficacy mediates the relationship between emotional intelligence and academic engagement in Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178500>
- Zimmerman, J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, J. (2002). Becoming a Self-Regulat Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 1-8. <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Por medio de la presente se le invita a participar de forma voluntaria en la investigación titulada: *“Autoeficacia académica y regulación emocional en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa”* que se realiza como parte de los requisitos para optar por el título profesional de Psicología.

La presente investigación se propone evaluar la autoeficacia académica y la regulación emocional en estudiantes universitarios. Los datos ayudarán a comprender mejor las habilidades y percepciones que los estudiantes tienen sobre su desempeño académico y manejo de emociones, las cuales formarán parte de una base para futuras intervenciones o programas de apoyo. Al participar de este formulario, autorizas el uso de tus respuestas para fines investigativos dentro de la universidad. Tus datos serán tratados de forma confidencial y no se compartirán con terceros. Es importante que respondas con total sinceridad para asegurar la precisión de los resultados. De antemano, agradecemos tu participación.

Declaro que he leído y comprendido la información presentada anteriormente y que participo de manera libre y voluntaria.

Anexo 2. Ficha sociodemográfica

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____ años
2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino
3. Año de estudios: _____
4. Se encuentra actualmente en el tercio superior: ☐ Si ☐ No

Firma

¡Muchas gracias por tu participación! Tu colaboración contribuye al entendimiento de cómo la autoeficacia académica y la regulación emocional influyen en el bienestar y desempeño de los estudiantes.

Anexo 3. Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase utilizando la siguiente escala de respuesta:

1= Nunca 2= Algunas veces 3= Bastantes veces 4= Siempre

Nº	PREGUNTAS	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes	1	2	3	4
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confió mucho en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9	Soy de esas personas que no necesito estudiar mucho para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad.	1	2	3	4
10	Creo que estoy preparado/a y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Anexo 4. Cuestionario de regulación emocional (ERQ-P)

Cuestionario de Regulación de la Emoción, adaptación para el Perú (ERQ-P)¹

Dr. Rafael Gargurevich (2009),
Universidad de Lima,
rgargure@ulima.edu.pe

Nombre: _____ Fecha: _____

Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado tu experiencia emocional, o cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional o como muestras las emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

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

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Totalmente Neutral Totalmente
en desacuerdo de acuerdo

1. ____ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.
2. ____ Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí).
3. ____ Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo.
4. ____ Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.
5. ____ Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.
6. ____ Controlo mis emociones no expresándolas.
7. ____ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.
8. ____ Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.
9. ____ Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.
10. ____ Cuando quiero sentir una emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación que generó la emoción